

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Implementação de metodologias de trabalho colaborativo e ferramentas online na didática da Filosofia

Mário Sérgio Azenha Lagoa

M

2017



Mário Sérgio Azenha Lagoa

**Implementação de metodologias de trabalho colaborativo e
ferramentas online na didática da Filosofia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário orientado pela Professora
Doutora Maria João Couto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Implementação de metodologias de trabalho colaborativo e ferramentas online na didática da Filosofia

Mário Sérgio Azenha Lagoa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário orientado pela Professora
Doutora Maria João Couto

Membros do Júri

Professor Doutor Paula Cristina Moreira da Silva Pereira
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Professora Doutora Maria João Couto
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Dedicatória

À minha esposa e aos meus filhos.

Sumário

Agradecimentos.....	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de ilustrações	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução	14
Capítulo 1 – Ensinar Filosofia, um problema filosófico	20
1.1 A ensinabilidade da Filosofia	20
1.2 O ensino público de filosofia	30
1.3 A irrupção da pedagogia	55
Capítulo 2 – Competências específicas da Filosofia: um problema metafilosófico?	75
2.1 Competências específicas da Filosofia: um problema metafilosófico?	75
2.2 Competências filosóficas.....	100
Capítulo 3 – Educação e Sociedade em Rede	123
3.1 Educação e Sociedade em Rede	123
3.2 Uma educação para o século XXI	124
3.3 Para que serve a filosofia (no século XXI)?	127
Capítulo 4 – Ferramentas para ensinar e estudar Filosofia	133
4.1 Metodologias: Trabalho colaborativo e comunidades de investigação	133
4.2 Gestão de aprendizagens	135
4.3 Ferramentas <i>online</i>	139
4.4 Criação, edição e publicação de vídeo	143
4.5 Pósteres e infográficos	146
4.6 Mapas de conceitos	151
4.7 Mapas de argumentos.....	155
4.8 Redes sociais	158
4.9 O mobile-learning	165
4.10 Iniciativas	178
Considerações finais.....	185
Referências bibliográficas	187

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria João Couto, pela forma entusiasta e pelo cuidado com que recebeu e acompanhou a elaboração deste relatório.

A todos aqueles, e foram muitos, com quem ao longo dos anos fui discutindo ideias, perspectivas, e trocando referências bibliográficas sempre muito úteis.

Agradeço muito carinhosamente à minha família. Por tudo.

Resumo

A irrupção da Sociedade em Rede possibilita a introdução de novas tecnologias em educação. Especificamente no caso da filosofia no ensino secundário, é possível implementar estratégias de trabalho colaborativo que incrementem a livre discussão, o debate racional, o pensamento crítico e que estimulem a criatividade. Neste trabalho discute-se a questão da ensinabilidade da filosofia, procede-se a uma análise das principais metafilosofias em que se inscreve o seu ensino, estabelece-se a relação da Filosofia com a Pedagogia e apresentam-se algumas ferramentas digitais que permitem trabalhar didaticamente conteúdos especificamente filosóficos, apontando estratégias didáticas, como as comunidades de investigação, com especial atenção para o ensino *online*.

Palavras-chave: filosofia, didática da filosofia, tecnologias educativas, comunidades de investigação, ensino *online*

Abstract

The emergence of Network Society enables the introduction of new technologies in education. Specifically in the case of philosophy in secondary education, it is possible to implement strategies of collaborative work that increase free discussion, rational debate, critical thinking and that stimulate creativity. In this work we discuss the question of the teachability of philosophy, we proceed to an analysis of the main metaphilosophies in which its teaching is inscribed, it establishes the relation of Philosophy with Pedagogy and presents some digital tools that allow to work specifically philosophical content, pointing to didactic strategies, such as research communities, with special attention to online teaching.

Keywords: philosophy, didactics of philosophy, educational technologies, research communities, online teaching

Índice de ilustrações

Figura 1 Baccalauréat em França	53
Figura 2 Google Classroom.....	137
Figura 3 À luz da razão - podcast.....	140
Figura 4 Blended Learning.....	145
Figura 5 Poster Piaget	149
Figura 6 Poster Freud	150
Figura 7 CMap Tools.....	153
Figura 8 Mapa conceptual 1.....	154
Figura 9 Mapa conceptual 2.....	154
Figura 10 Argunet.....	156
Figura 11 Mapa de argumentos	156
Figura 12 Rationale.....	157
Figura 13 Rationale 2.....	158
Figura 14 Hootsuite.....	164
Figura 15 Oxford Dictionary	169
Figura 16 App Termos filosóficos	170
Figura 17 Curso Filosofia EAD.....	171
Figura 18 Philosophie Magazine	172
Figura 19 Quiz filosófico	173
Figura 20 SSF Filosofia	174
Figura 21 Dicionário Filosófico	174
Figura 22 App Filosofia	175
Figura 23 Filosofia Questionário	176
Figura 24 Ask Phil	176
Figura 25 Comunidade de Leitores de Filosofia Online.....	183

Lista de abreviaturas e siglas

ACIREPh: Association pour la Création d’Instituts de Recherches sur l’Enseignement de la Philosophie

AE: Aprendizagens Essenciais (2017)

APEFP: Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática

Apf: Associação de professores de filosofia

BYOD: Bring Your Own Device

FcCJ: Filosofia com Crianças e Jovens

FCT: Formação em Contexto de Trabalho

GREPh: Groupe de Recherche sur l’Enseignement de la Philosophie

IoT: Internet of Things

LMS: Learning Management Systems

MOOC: Massive Open Online Course

OLPF: Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia

PAP: Prova de Aptidão Profissional

PdF: Páginas de Filosofia

PLE: Personal Learning Environment

QIM: Quadros Interativos Multimédia

REA: Recursos Educativos Abertos

SPF: Sociedade Portuguesa de Filosofia

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URL: Uniform Resource Locator

Introdução

Professor desde 1994/1995, ano em que teve início esta aventura que é o ensino de filosofia, cedo se instalou a dúvida: como se ensina filosofia? Por essa altura, as referências maiores da didática da filosofia eram Izuzquiza (1982), Santiuste (1984), Cossutta (1989) e mais alguns (poucos) autores. Era um tempo em que a *Internet* não estava ainda vulgarizada, o número de documentos produzidos e publicados *online* era ainda muito diminuto e as bibliotecas públicas estavam, tal como hoje, mal apetrechadas no que às didáticas específicas dizia respeito.

Ao longo deste percurso são já algumas as escolas onde lecionámos: Escolas Secundárias Rodrigues de Freitas, Paredes, Gonçalves Zarco (Matosinhos), Maia, Trofa, Rocha Peixoto (Póvoa de Varzim), António Nobre e Garcia de Orta (Porto), sem esquecer algumas experiências em escolas profissionais privadas. Precisamente, os docentes do Grupo 410 encontram-se hoje distribuídos por outras disciplinas, sobretudo oriundas dos cursos profissionais, como Área de Integração, Área de Estudo da Comunidade, Comunicação e Relações Interpessoais, Psicologia, etc., disciplinas essas que são relevantes do ponto de vista do horário laboral dos professores mas que, quantas vezes, nos desviam do fito inicial: ensinar Filosofia, a maior paixão. Restam ainda as inúmeras experiências como diretor de Turma, delegado de Grupo disciplinar, membro da Assembleia Constituinte, coordenador do Centro de Recursos Educativos / Biblioteca Escolar, coordenador do Clube de Rádio, coordenador do auditório (com projeto em educação pelo cinema), coordenador disciplinar do Projeto CRIE, orientador de PAP (Prova de Aptidão Profissional) e/ou de FCT (Formação em Contexto de Trabalho), corretor e revisor de exames nacionais, dinamizador ou participante em inúmeras conferências, palestras, ações de formação, e, por fim, Professor Cooperante da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (vulgo “orientador de estágio”), etc. Afinal, nada mais senão o reflexo das atividades normais de um professor ao longo de mais de duas décadas de anos. O que se aprende perante tal diversidade de escolas, funções e experiências? Ainda resta tempo para ensinar (e estudar) Filosofia?

Ao longo deste tempo, as escolas rechearam-se de quadros interativos,

computadores, plataformas de gestão de aprendizagens; foram invadidas por turbas de estudantes, hoje alunos, apetrechados de *tamagotchis* primeiro, *smartphones* depois, *smartwatches* agora. Os projetores de *slides* e acetatos repousam algures, esquecidos no fundo de alguma arrecadação empoeirada, as cassetes vídeo VHS tornaram-se obsoletas e o CD segue-lhes o caminho. O ensino desmaterializou-se, tornou-se digital. Mais de vinte anos depois, o que é ensinar filosofia, hoje?

Num mundo crescentemente digital, em que todos podemos estar instantaneamente conectados com alguém situado no outro lado do globo, a comunicação acelerou. O professor que hoje enuncia algo numa sala de aulas tem perante si dezenas de alunos que imediatamente podem verificar nos *smartphones* se a informação está correta. A relação de poder professor/aluno que outorgava a um deles a posse do conhecimento foi reinventada pela possibilidade de distribuição e partilha desse mesmo conhecimento – ou será apenas da informação?

Não crendo em revoluções tecnológicas que alterem radicalmente os paradigmas de ensino e de aprendizagem, é necessário reconhecer, contudo, que também a sociedade mudou, que o modo de perspetivar o mundo por parte dos adolescentes é necessariamente outro, e que aquilo que o mercado de trabalho e, sobretudo, a vida cívica exige hoje dos cidadãos é substancialmente diferente do que ocorria há uns escassos vinte anos. Então, como se ensina filosofia nestes novos tempos?

É desta necessidade de *re*-estudar, de *re*-elaborar, de *re*-aprender a lecionar filosofia que surge a motivação para este relatório. Imediatamente após a conclusão de um mestrado em Pedagogia do *E-learning*, em 2016, surgiu a necessidade de dar outro sentido à didática da filosofia no ensino secundário, agora travestida de novas ferramentas de comunicação, produção, partilha, publicação, em suma, uma didática da filosofia que incorpore os meios tecnológicos disponíveis.

Mais do que um olhar sobre o passado, este relatório pretende apontar algumas pistas para o futuro, já presente. Mas determinar a importância, exequibilidade ou pertinência das tecnologias no ensino de filosofia implica repensar a pertinência das condições da sua ensinabilidade, as conceções filosóficas em que nos situamos, as competências que visamos desenvolver nos alunos e, claro, problematizar o lugar do

digital na educação e na aprendizagem, sobretudo no que à filosofia diz respeito. Por isso, este relatório divide-se essencialmente em quatro capítulos.

O primeiro capítulo discute a ensinabilidade da filosofia. Parte da asserção "ensinar filosofia é um problema filosófico" e apresenta algumas perspetivas teóricas acerca deste problema. Situa a didática da filosofia face a três modelos pedagógicos fundamentais (Behaviorismo, Construtivismo, Conetivismo), com maior relevo para o Conetivismo por ser esse que oferece mais respostas para o contexto *online* da educação.

A partir da provocação de Lyotard, segundo a qual a Filosofia não poderia ser ensinada, procura-se demonstrar que tal é falso, pelo menos no sentido em que a sua escolarização, a sua institucionalização, é factual. Aceitando esse facto óbvio, procede-se à análise da situação atual do ensino de Filosofia, recorrendo aos relatórios periódicos da UNESCO sobre os ensinos básico, secundário e superior, e a situação específica do ensino institucional de Filosofia em Portugal, no Brasil e em França. Traça-se uma breve resenha histórica do que tem sido o ensino público de Filosofia em Portugal, com relevo para alguns programas, manuais e polémicas particularmente marcantes, nomeadamente a importância da Lógica enquanto instrumento operativo. No Brasil, onde o ensino de Filosofia é relativamente recente, vários autores (Gallo, Kohan, Chauí) vão desenvolvendo linhas coerentes, ainda que distintas, sobre as competências essenciais a desenvolver na disciplina. Por fim, uma pequena análise da situação escolar da Filosofia em França, onde as polémicas nascidas nos anos 1970 parecem não ter encontrado ainda uma solução apaziguadora.

Nem sempre pacífica, a relação entre Filosofia, Pedagogia e Didática surge como uma inevitabilidade: conterà a Filosofia em si a sua própria didática? A Filosofia é, ou reduz-se, a uma forma de Pedagogia? Qualquer Pedagogia é intrinsecamente filosófica? Em que consistirá uma Didática da Filosofia? E será absolutamente necessária? Para esclarecer estes problemas, apresenta-se uma retrospectiva histórica assente em Comenius, Rousseau, Russell e Agostinho da Silva, para chegar, com Girotti e Boavida, a uma conceção minimalista de Didática da Filosofia que a estrutura em torno de problemas, promovendo mais um "ensinar a filosofar" do que um "ensino de filosofia",

aceitando provisoriamente essa dicotomia como factual.

O segundo capítulo conduz-nos a outra inevitabilidade: a discussão em torno das metafilosofias (filosofia continental e filosofia analítica, ou talvez mais propriamente, em torno da primazia dada à interpretação e à História ou, em alternativa, à argumentação e à Lógica) que orientam programas, manuais, estratégias didáticas e concepções pessoais dos professores de Filosofia. Trata-se de responder à questão "o que se ensina?", isto é, qual é a filosofia que *é* ensinada ou que *deve* ser ensinada. Procedese a uma síntese histórica cujo objetivo é, precisamente, conduzir-nos até ao reconhecimento dessa tensão entre as concepções metafilosóficas que estruturam todo o trabalho didático. São abordadas as perspetivas de vários filósofos sobre o que é a Filosofia, sem qualquer intenção de os entrincheirar em posições irreduzíveis, exatamente porque isso seria demasiado redutor. Faz-se então um percurso por Sócrates e Platão, Aristóteles, Agostinho de Hipona, Boaventura, Descartes, Espinosa, Wolff, Kant, Hegel, Heidegger, Deleuze e Searle. A aproximação destes autores a perspetivas ora mais argumentativas, ora mais interpretativas da Filosofia, é intencional e meramente operatória, de forma a consubstanciar a pertinência das duas metafilosofias referidas. Explica-se então em que consistem essas metafilosofias e explora-se uma primeira tentativa de superação, não sem antes evidenciar a sua relevância prática, didática, para a ensinabilidade da Filosofia. Por isso, demonstra-se como os programas e os manuais privilegiam uma determinada metafilosofia, facto que condiciona, *a priori*, o trabalho dos professores. Não se trata aqui de encontrar vencidos nem vencedores desta guerra de filósofos: trata-se de reconhecer, de evidenciar e tornar consciente a necessidade de cada professor se situar, ele próprio, numa metafilosofia, de a subentender nas finalidades, nos objetivos e nos conteúdos programáticos para que a sua *praxis* didática se encontre solidamente ancorada, do ponto de vista teórico, num determinado modo de fazer Filosofia. O surgimento, nas últimas décadas, da Filosofia com Crianças e Jovens permite-nos fazer uma abordagem simultaneamente filosófica e pedagógica que não reduz a Filosofia nem a um logicismo estéril nem a um historicismo dileitante, reintroduzindo conceitos fundamentais como o pensamento crítico, a

criatividade, a investigação e a colaboração.

Daí decorre a revisitação das competências filosóficas fundamentais, descritas e teorizadas de formas diferentes por diferentes autores: problematização, conceptualização, argumentação, mas também competências linguísticas e atitudinais. Neste capítulo encontraremos referência a alguns trabalhos extraordinários desenvolvidos nas últimas duas décadas por Michel Tozzi, Joaquim Neves Vicente, António Paulo Costa, Aires Almeida e John Rudisill. Independentemente de concordarmos mais com uns ou com outros, de sentirmos uma maior identificação cognitiva com esta ou aquela teorização, estes autores são, assim o entendemos, fulcrais no entendimento do que deve ser o ensino de Filosofia na atualidade.

O terceiro capítulo constitui a transição, e justificação, para as condições de ensinabilidade de Filosofia no ensino secundário com recurso às "novas" tecnologias. Trata-se de questionar a distinção informação / conhecimento num mundo em rede, no qual os indivíduos estão conectados através de sistemas de informação e comunicação sem paralelo na história da humanidade. Discute-se a incorporação das novas tecnologias no ensino e a sua utilidade para a filosofia, mostrando a tendência de hibridação do ensino, que consiste no esbatimento das fronteiras entre o ensino presencial e o ensino *online*. A este propósito, discute-se ainda o papel da filosofia nesta Sociedade em Rede, papel esse que não será muito diferente do ideal da *paideia* grega, de vocação humanista.

Por fim, o último capítulo tem um carácter mais prático, com o resgate das estratégias de trabalho colaborativo e comunidades de investigação, na senda de Stephen Downes e Matthew Lipman. São exploradas algumas ferramentas disponíveis, tais como os Quadros Interativos Multimédia (QIM), as plataformas de gestão de aprendizagens, como Moodle e Blackboard, e as infinitas possibilidades hoje oferecidas pelos serviços Google (Google Classroom, Blogger, etc.) e Wordpress. Apresentam-se alguns serviços de criação, edição e publicação de registos em áudio e vídeo, para produção de *podcasts* e vídeos. São ainda apresentados recursos e ferramentas para estratégias didáticas motivadoras, com recurso ao mundo digital: pósteres, mapas de conceitos, mapas de argumentos, redes sociais, *mobile-learning*. Faz-se um breve

inventário de algumas das aplicações para telemóveis e *tablets*, como o Dicionário de Filosofia de Oxford, a revista Philo Magazine, jogos e outras aplicações didáticas. Salientamos que essa tarefa não tem, naturalmente, a pretensão de ser exaustiva dada a incrível quantidade de aplicações que diariamente ficam disponíveis para os diversos sistemas operativos dos dispositivos móveis. O interesse destas ferramentas para a Filosofia e o seu ensino é detalhado em conformidade com cada situação específica.

O capítulo termina com algumas iniciativas *online* na área do ensino de Filosofia. Desde os primórdios, ainda nos anos 1990, até à atualidade, muita coisa mudou e os rudimentares blogues evoluíram para as redes sociais, fazendo uso de várias plataformas de distribuição de conteúdos. Destacamos, inevitavelmente, o "Páginas de Filosofia", um projeto em coautoria do qual faz parte o autor destas linhas, e apontam-se perspectivas de evolução para comunidades *online*.

Capítulo 1 – Ensinar Filosofia, um problema filosófico

1.1 A ensinabilidade da Filosofia

Ensinar filosofia é um problema filosófico. Esta afirmação é comum entre vários investigadores na área da didática da filosofia, e podemos encontrá-la, entre outros, em Alejandro Cerletti (2012) e João Boavida (2009).

Na base da didática da filosofia está um problema filosófico: o que se entende por "ensinar filosofia"? Em que consiste "ensinar"? E de que "filosofia" estamos a falar? Qual o papel do professor no ensino da filosofia? A quem se ensina? Para quê se ensina filosofia? Como se ensina filosofia?

Cerletti (2012, p.18) responde objetivamente a estas questões considerando que a filosofia tem de promover, nas aulas, a atitude filosófica, levando os alunos a adquirir um pensamento crítico que, por sua vez, não se ensina acriticamente, mas sim através da prática. Isso implicaria repensar o papel do próprio professor de filosofia, dado que para a promoção da atitude filosófica, do pensamento crítico e da capacidade de reflexão o professor não pode ser reduzido a um transmissor de conteúdos passivamente recolhidos pelos alunos; antes deve ser capaz de estimular nos alunos essas mesmas competências, pelo que terá de ser ele, professor, a determinar as melhores estratégias didáticas para o efeito. Dito de outra forma, existe uma relação de implicação entre a resposta que damos à questão "o que significa ensinar filosofia" e as estratégias didáticas que escolhemos para o efeito. Será consensual afirmar que a lecionação da Lógica como mais uma parte dos conteúdos sem a correspondente operacionalização constitui um empobrecimento do seu ensino. Da mesma forma, uma palestra sobre Ética na qual não se permite que os alunos compreendam quais são os problemas que conduzem à necessidade de uma reflexão sobre os comportamentos morais será uma experiência de aprendizagem pouco significativa, senão mesmo empobrecedora. Mais rica seria uma atividade didática que permita compreender a existência de diferentes teorias sobre os

assuntos, os seus argumentos, de maneira que os alunos sejam capazes de os discutir, apresentando objeções, procurando contraexemplos ou cotejando vários modelos, como o deontológico e o consequencialista. Este autor propõe um esquema didático básico para ensinar filosofia, que consiste num processo de problematização - resolução, por oposição ao tradicional modelo exposição – verificação. Isto é, o que Cerletti afirma é que no modelo exposição-verificação existe a tendência para considerar que aquilo que o professor diz na aula deverá ter correspondência com o que se encontra no manual, pelo que do ponto de vista do aluno se trata apenas de verificar no manual se os seus conteúdos estão em consonância com a explicação prévia do professor. A proposta de Cerletti é que perante um problema, colocado pelo professor, os alunos possam partir para a descoberta ou investigação acerca das possíveis estratégias de resolução do problema, ancorados em conteúdos filosóficos. Uma tal perspetiva do ensino da filosofia remete-nos claramente para o domínio da argumentação enquanto principal competência filosófica, mas também nos lembra que ensinar filosofia é uma questão pública e não restrita a uma pequena elite intelectual. Recordemos que na Antiguidade Clássica Grega a Ágora era o local privilegiado de reunião e discussão no espaço público; era o lugar onde os cidadãos debatiam e argumentavam, tomando decisões comunitárias e políticas. Assim entendida, o lugar da filosofia é o espaço público, permitindo aos cidadãos a participação cívica e democrática. Ou seja, a filosofia faz-se pelo diálogo, e não pela posse exclusiva de uma erudição destinada apenas a uns poucos privilegiados.

De uma forma mais estruturada, Boavida (2009, pp. 31-52) apresenta quatro questões fundamentais sobre a ensinabilidade da Filosofia:

1. O que queremos ensinar?
2. Como queremos ensinar?
3. Para quê?
4. A quem?

Para Boavida, qualquer didática da Filosofia terá de ter em conta aquilo que queremos ensinar, ou seja, os conteúdos, as áreas específicas e a matriz metafilosófica em que o Programa ou o próprio professor se inscrevem, sem descurar as opções

políticas e ideológicas a montante. Tais opções e concepções estão presentes no espírito do currículo e nas preferências conscientes ou inconscientes dos professores. Note-se que se deve ter em conta que não é o "produto", o "conteúdo" que nos interessa, mas o processo: não se trata apenas de aprender filosofia mas sim de aprender a filosofar. E isso porque o valor da filosofia "está no modo de a fazer, na condição de validade que sempre impõe e a inevitabilidade com que se nos impõe" (Boavida, 2009, p.13)

A segunda questão remete-nos para um "como queremos ensinar filosofia?". Quais as metodologias mais adequadas para o fazer? A operacionalização didática dos conteúdos e dos objetivos em Filosofia parece ser um dos principais problemas com que os professores se debatem, e várias são as perspectivas teóricas em que nos podemos situar. Sintetizemos, então, as principais correntes pedagógicas antes de avançarmos na determinação da operacionalização didática da filosofia. Para tal, analisaremos brevemente três modelos pedagógicos: Behaviorismo, Construtivismo e Conetivismo.

O Behaviorismo encontra a sua raiz histórica nas célebres experiências de Ivan Pavlov com animais, através das quais mostrava que é possível condicionar o comportamento do animal atribuindo-lhe um determinado estímulo. Isto é, o animal aprende um comportamento quando condicionado para tal. O Behaviorismo clássico, contudo, seria iniciado por John Watson, que propunha a análise do comportamento humano em torno do mecanismo $S \rightarrow R$, sendo que 'S' é o estímulo e 'R' a resposta. Isto é, perante um determinado estímulo (S) o indivíduo tenderá a exercer um determinado comportamento (R). Este princípio basilar seria desenvolvido por vários autores comportamentalistas, como Frederick Skinner, Edward Thorndike e Albert Bandura. Aplicado à educação, o Behaviorismo consiste em determinar um conjunto de objetivos que se pretende que o aluno atinja - uma pedagogia por objetivos. Neste processo, o papel do aluno consiste em memorizar e reproduzir a informação, não favorecendo o desenvolvimento de determinadas competências, como a criatividade. O aluno é visto como uma *tabula rasa*, à maneira empirista, pois é concebido como um recetáculo passivo que será preenchido com os conteúdos nele depositados pela autoridade do professor e dos textos lidos. A sua aprendizagem ou conduta

(comportamento) será mensurável através do desempenho em testes escritos e exames objetivos. Para o Behaviorismo, a aprendizagem é influenciada por reforços positivos e negativos, castigos e estímulos. Esta teoria considera que a memória desempenha um papel importante, estabelecendo relações com outros traços mnésicos, que o conhecimento é adquirido por um mecanismo estímulo-resposta (E-R) e que as aprendizagens devem ser baseadas em tarefas que permitam a consecução de objetivos.

As críticas a este modelo de ensino são ponderosas: o aluno não é mais do que um recetáculo de informação; trata-se de um modelo de ensino industrial, massificado, com tendência para a uniformização¹.

O Construtivismo é uma teoria pedagógica segundo a qual a aprendizagem é um processo ativo. Atribui ao sujeito a responsabilidade pela construção do seu próprio conhecimento, uma vez que interage com os conteúdos a aprender. As estruturas cognitivas do sujeito modificam-se ao longo do tempo, surgindo novos esquemas mentais a partir do binómio assimilação/acomodação. Nisso se demarca claramente do Behaviorismo, que fazia do sujeito aprendente um recetáculo passivo de informação. Para o Construtivismo a aprendizagem ocorre num contexto social, mas é ao indivíduo que cabe a tarefa de criar o significado, de modo pessoal, daquilo que apreende, sendo influenciada pela participação do indivíduo no grupo social. A memória é importante, pois é um mecanismo de modificação dos conhecimentos anteriores em função das novas aprendizagens adquiridas².

O Conetivismo é uma teoria mais recente, de 2005, proposta por Stephen Downes³, George Siemens e Dave Cormier, e baseia-se sobretudo no facto de, hoje, a aprendizagem ocorrer em rede: os indivíduos estão envolvidos em redes de conexões e é a partir do conjunto de redes que estabelecem ou constroem os seus conhecimentos.

¹ Para um maior desenvolvimento quanto às críticas ao Behaviorismo consulte-se, por exemplo, um texto de Chomsky (1967) publicado em <https://chomsky.info/1967/>

² Boghossian (2015), no original “Fear of Knowledge” de 2006, apresenta uma detalhada crítica do construtivismo. Marques (2015), no artigo “Construção social”, disponível em http://compendioemlinha.letas.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/07/marques_2015_construcao_social1.pdf, apresenta um excelente conjunto de objeções à crítica de Boghossian.

³ Downes desenvolveu o conetivismo enquanto teoria pedagógica mas é um autor próximo da filosofia. É dele um curso de pensamento crítico para estudantes da Universidade de Athabasca, no Canadá, e é o autor do “Guia de falácias lógicas”. Cf. <http://www.downes.ca/>)

Foca-se na disseminação do conhecimento através dos meios tecnológicos, que constituem redes de comunicação. Nessas redes os indivíduos estabelecem conexões com pessoas e fontes de informação, e dessas interações surge (ou “emerge”) o conhecimento, que se tornou fluído, em evolução permanente, distribuído.

"Dave Cormier (2008) estabeleceu uma metáfora botânica: a do conhecimento rizomático, para explicar a forma como o conhecimento se gera em rede. O rizoma é uma planta sem centro ou limites definidos, constituída por nós semi-independentes, cada um deles capaz de crescer e de se espalhar até aos limites do espaço físico disponível. A configuração desta invulgar planta faz com que seja muito difícil, ao contrário das demais, determinar a sua centralidade e posterior eliminação. Cormier considera que o conhecimento conetivo é facilmente comparável à configuração e ao modo de desenvolvimento do rizoma, pois é partilhado por diferentes nós, numa complicada rede de conexões, iniciadas numa pequena comunidade mas que se complexifica a ponto de lhe ser difícil conhecer os limites. Tal como o rizoma, as conexões brotam e formam-se sempre que possível, constituindo uma rede, à semelhança dos nós do rizoma que constituem a planta, sem que seja possível determinar um ou outro mais importante que os outros. A perda deste ou aquele nó ou conexão não é determinante para a saúde da estrutura." (Pereira, 2016, p. 13)

O Conetivismo aproxima-se mais do Construtivismo do que do Behaviorismo, pois confere um papel importante ao sujeito, capaz de realizar autoaprendizagens, e à noção de comunidade, dentro da qual se aprende e interage. A principal novidade do Conetivismo consiste na introdução da dimensão digital, do *online*, e pelo facto de o conhecimento passar a ser visto numa perspetiva que se pode designar por externalista, no sentido em que deixa de ser algo interno ao sujeito e passa a ser visto como algo que

lhe é externo, dado que pertence à comunidade⁴. Para o Conetivismo, a aprendizagem encontra-se distribuída através de uma rede social e tecnológica, e a diversidade da rede influencia a qualidade das aprendizagens.

Mas será o Conetivismo um bom fundamento teórico para o ensino da filosofia? Existem várias críticas que devem ser consideradas⁵. Primeiramente, há que notar que o Conetivismo ainda não se consolidou como teoria, e estará bastante longe de o alcançar.

"A informação presente nas diferentes intervenções e trabalhos de autores conetivistas não obedece a uma estruturação lógica necessária que é obrigatória numa teoria – não possui objetivos, valores, condições de aplicação, métodos, validação e linhas de desenvolvimento futuras. O Conetivismo é um conjunto de pontos de vista, sem fundamentação teórica prévia." (Pereira, 2016, p. 69)

Por outro lado, acrescentar a dimensão tecnológica, digital, *online* ao Construtivismo (ou ao sócio-construtivismo) não faz do Conetivismo uma teoria propriamente inovadora. Embora as tecnologias sejam importantes, não é a sua emergência que tem provocado a mudança paradigmática das teorias da aprendizagem. Pense-se, por exemplo, no entusiasmo pedagógico com que terá sido recebido o cinema, nos seus primórdios, e o alcance educativo que se lhe se poderia adivinhar; pense-se igualmente no entusiasmo da "Aprendizagem por computador" dos anos 80 do século passado, na euforia dos *laptops* para todas as crianças dos anos 90, ou, mais recentemente, nas grandes ambições à volta dos quadros interativos, dos Recursos Educativos Abertos (REA, de OER – Open Educational Resources), do conceito "*flipped classroom*" ou da súbita ascensão dos Massive Open Online Courses (MOOC). Todo o empolgamento à volta dessas tecnologias em nada muda o paradigma teórico das aprendizagens, muito menos contribui para mudar as práticas pedagógicas dos

⁴ Sobre a distinção internalismo/externalismo, ou internismo/externismo, consulte-se, por exemplo, Rodrigues. Cf. http://criticanarede.com/epi_internalismo.html

⁵ Complementarmente, uma súpula de críticas ao Conetivismo de Miguel Zapata-Ros pode ser lida no seu blogue pessoal, em <http://miguelzapataros.tumblr.com/post/106428812120/la-cr%C3%ADtica-al-conectivismo>

professores - uma aula na qual o professor disserta ou divaga longamente sobre um tema é tão magistral quanto uma aula em que o professor apresenta um *powerpoint*, pois nenhuma delas, na sua definição caricatural, se aproxima sequer do conceito de metodologia ativa de trabalho.

No entanto, e no que à Filosofia diz diretamente respeito, a hipótese de qualquer aluno, em qualquer parte do mundo, poder discutir, argumentar, debater as ideias de uma teoria através de um fórum na internet é algo precioso - afinal, só sabemos se as nossas ideias são de facto boas através da discussão livre e racional com outras pessoas, e não através do fechamento ou da ocultação das nossas próprias ideias. Além disso, a possibilidade de cada um construir um PLE (Personal Learning Environment), ou seja, um ambiente pessoal de aprendizagem, é excelente para todos aqueles que, como os professores, sejam igualmente investigadores (se é que os professores não o são por princípio), recorrendo à *internet* para estabelecer conexões com os seus pares, recolhendo e partilhando informação, participando em grupos e fóruns de discussão, etc.

Talvez o principal contributo do Conetivismo resida precisamente neste ponto: na Sociedade em Rede o conhecimento deixa de poder ser entendido como algo que se possui, que é pertença exclusiva do Professor, e passamos a entendê-lo como algo distribuído, à semelhança de um rizoma, uma raiz que cresce sem uma direção clara, polimórfica.

“New communication technologies and the speeds at which they allow the dissemination of information and the conversion of information to knowledge have forced us to reexamine what constitutes knowledge; moreover, it has encouraged us to take a critical look at where it can be found and how it can be validated. The explosion of freely available sources of information has helped drive rapid expansion in the accessibility of the canon and in the range of knowledge available to learners” (...) if knowledge is to be negotiated socially, then the idea of individual intellectual property must be renegotiated to reflect the process of acquisition and the output constructed by that process. What is needed is a

model of knowledge acquisition that accounts for socially constructed, negotiated knowledge” (Dave Cormier, 2008, pp. 6-11)

Mas esta ideia também é objectável, pois, ao considerar que o conhecimento emerge da rede, o Conetivismo está a remeter para uma conceção relativista do conhecimento. Isto é, o Conetivismo desvaloriza os conhecimentos existentes e o papel da memorização na aquisição desses conhecimentos, ao defender que as aprendizagens fazem-se a partir da comunicação entre pares e por descoberta⁶.

Sobre a inscrição do ensino de Filosofia num modelo pedagógico, Boavida (2009, p. 43) salienta que a modalidade de ensino mais vulgar entre os professores de Filosofia é a aula magistral, a qual pode ser enriquecida com "leitura e comentário de textos, debates, dissertações". Hoje também é possível fazê-lo com apresentações em Powerpoint ou Prezi, com quadros interativos, filmes e outros recursos, mas esses elementos em nada alteram a estrutura básica magistral: a relação pedagógica professor-aluno mantém-se, portanto, inalterada, se apenas modificarmos o meio pelo qual fazemos passar a mensagem sem reestruturar o modo como tal é feito. Boavida referencia uma metodologia diferente, de William Heard Kilpatrick⁷, em 1918, que se encontra em linha com o pensamento de John Dewey, do qual aliás foi formando e discípulo: o Método de Projetos, na expressão de Boavida, mais comumente conhecido por metodologia de trabalho de projeto. Trata-se de um projeto a realizar pelos alunos, uma metodologia ativa (e não magistral), inspirada no modelo da Escola Nova⁸. Nesta metodologia o aluno é levado a agir para resolver um problema, o que lhe permite "compreender certos problemas, adquirir conhecimentos e ativar funções" (Boavida, 2009, p.43). São propostos vários modelos de projetos (construtivo, estético, problemático ou de aprendizagem) dos quais o problemático é aquele que interessa diretamente à filosofia. Damião (2012) apresenta-nos um exemplo de trabalho com esta

⁶ Para um maior desenvolvimento das virtudes e críticas a Conetivismo, consulte-se a crítica de Pereira (2016) na qual se procede a uma análise desta teoria. Cf.

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5573/1/TMCEM_MClaraPereira.pdf

⁷ Cf. https://en.wikipedia.org/wiki/William_Heard_Kilpatrick

⁸ Sobre a Escola Nova existe ampla bibliografia. Uma síntese possível pode ser encontrada em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>

metodologia: 1) Formulação de um problema geral; 2) formulação de problemas parcelares; 3) planificação do trabalho (objetivos, estratégias, atividades, recursos, produto final); 4) trabalho de campo (recolha de informações); 5) ponto da situação (verificação dos trabalhos e da adequação das estratégias seguidas); 7) Apresentação dos trabalhos; 8) balanço (inclui a autoavaliação).

"O trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou "um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico" (Katz e Chard, 1989:2) ou, melhor ainda, "uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (Leite, Malpique e Santos, 1989:140). Reportando-nos à perspectiva existencialista de Sartre dos anos 60, "projecto é a afirmação do ser humano pela acção", o que implica, no contexto actual, que as crianças estão em projecto sendo, simultaneamente, "autoras de si próprias". Reafirmando a perspectiva socio-construtivista, o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente." (Vasconcelos (s/d))

Depreende-se das palavras de Boavida (2009, p. 44) que este tipo de metodologia é mais intrinsecamente filosófica e, simultaneamente, mais pedagógica, pessoal, motivadora e dinâmica do que a tradicional aula magistral, tipicamente expositiva.

A terceira questão é simples: para quê? O que se pretende com o ensino de Filosofia? O que se pretende, indubitavelmente, é ensinar a filosofar. Mas quais são os objetivos pedagógicos, as suas finalidades, mormente no ensino secundário?

Assumamos como factual que a não formulação de objetivos pedagógicos leva à confusão entre processo e produto, práticas erráticas e metodologias didáticas desadequadas. Para estabelecer o "para quê" da disciplina, há que pensar nas finalidades estabelecidas pelos decretos e restantes diplomas legais, e nos objetivos gerais e

específicos da disciplina. Os objetivos gerais remetem para o nível de formação de base e os específicos são respeitantes à disciplina propriamente dita.

Por fim, a quem se ensina filosofia? A quem estamos a ensinar? Sobre este tópico, Boavida ressalva a importância dos desenvolvimentos da Psicologia da Educação nas últimas décadas, que nos trouxeram novos conhecimentos sobre as características cognitivas de crianças, adolescentes e adultos, e acerca da forma como tais competências estruturais lhes permitem vivenciar e compreender os problemas filosóficos. Os estudos sobre a adolescência e a infância (Piaget, Claes), sobre a idade adulta e a velhice (Erikson) e sobre o desenvolvimento moral (Kohlberg) levam Boavida a considerar, implicitamente, que a filosofia pode ser praticada em qualquer idade.

Boavida e Cerletti consideram, então, que ensinar filosofia é um problema filosófico. Kant, na “Introdução ao Semestre de Inverno de 1765-1766”, refere que “não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim a filosofar”⁹, e existem outros autores, como Lyotard, que consideram que a filosofia, verdadeiramente, não pode ser ensinada¹⁰. Será verdade?

"Os professores do secundário, em França, tanto quanto eu sei, pelo menos no que diz respeito à filosofia, não precisam de ser formados para filosofar. Já o são, o que quer dizer que nunca o serão, e está bem assim. Mas não podem atualizar o curso filosófico de que são capazes, pelos simples factos de que os alunos não estão dispostos à paciência, à anamnese, ao recomeço."
(Lyotard, 1986, p. 4-11)

Esta impossível ensinabilidade da filosofia decorre de uma visão pessimista que Lyotard manifesta ao considerar que a pedagogia, de algum modo, convida os

⁹ O texto original, na língua alemã, está disponível na internet. Cf. http://www.academia.edu/6437827/IMMANUEL_KANT_Nachricht_von_der_Einrichtung_seiner_Vorlesungen_in_dem_Winterhalbenjahre_von_1765-1766. Retomaremos Kant no capítulo 2.

¹⁰ Várias cópias do texto podem ser encontradas nas plataformas dedicadas à publicação de conteúdos, como scribd, issuu e outras. Cf. <https://pt.scribd.com/document/305648470/03-O-Curso-Filosofico-Jean-Francois-Lyotard>

professores a serem sedutores, procurando seduzir e motivar os alunos para as aprendizagens que devem efetuar, propondo atividades “demagógicas” (paranomásia com “pedagógicas”) que transformam o professor num Alcibiades dos tempos modernos, pois o trabalho essencialmente filosófico, que é um “trabalho de anamnese e de elaboração em acto numa sala de aula, seja ele alegre ou austero, não deve nada ao aliciamento” (Lyotard, 1986, p. 8).

Esta posição reforça a convicção, já enunciada, segundo a qual qualquer didática filosófica, incluindo a sua não exequibilidade, será constituída em função das ideias metafilosóficas, dos objetivos e dos conteúdos filosóficos com os quais pretendemos estruturar um curso.

Contudo, a filosofia é ensinada em escolas de muitos países ocidentais, o que parece não dar razão, institucionalmente, a Lyotard. A escolarização da filosofia é um facto, ainda que possa ser discutível¹¹. Vejamos a situação geral do ensino de filosofia no mundo e em três países mais particularmente: Portugal, Brasil e França.

1.2 O ensino público de filosofia

A noção clássica de escola remete-nos para a educação formal, estrutura social e institucional, através da qual se transmitem saberes num espaço-tempo próprio. Este conceito é referente ao sistema escolar, institucionalizado, e pode ser considerado bastante rígido no que às aprendizagens diz respeito. Ainda que com algumas especificidades, tais como métodos pedagógicos distintos (Montessori, Steiner, etc.), e perfis próprios (escolas militares, religiosas, artísticas), a educação formal é facilmente reconhecível enquanto tal no mundo ocidental. A educação à distância, hoje *e-learning*, tem vindo a conquistar o seu próprio espaço desde o século XX, e as evoluções tecnológicas tendem a incorporar-se no espaço tradicional da educação formal presencial. A própria noção de ensino formal, tal como classicamente pode ser entendida, vê-se hoje confrontada com as aprendizagens não-formais e informais, isto é,

¹¹ A este propósito, consulte-se, por exemplo, algumas ideias formuladas em “A Filosofia face à Cultura Tecnológica” onde se afirma, no editorial, que “A Filosofia não se legitima através da sua transmissão escolar. Mais, a escolarização da Filosofia transporta consigo um risco de perversão, de degradação da autêntica experiência filosófica do pensar.” Cf. http://www.lusosofia.net/textos/20120205-filosofia_face_cultura_tecnologica.pdf

com a educação e as aprendizagens que decorrem em ambientes não institucionais. Portanto, temos hoje uma multiplicidade de condições educativas substancialmente diferentes daquelas que existiam até há alguns escassos anos. Qual será a situação atual?

Periodicamente, a UNESCO elabora relatórios sobre as condições em que se verifica o ensino da Filosofia, uma espécie de diagnóstico geral acerca das condições de ensinabilidade da filosofia. O relatório “Teaching Philosophy in Europe and North America” foi publicado em 2011 pela Organização das Nações Unidas. Trata-se de um interessante relatório da UNESCO sobre o ensino de Filosofia na Europa e na América do Norte. São abordados vários níveis de ensino: primário, secundário e superior.

Este relatório elabora algumas recomendações quanto ao ensino de Filosofia na Europa e na América do Norte. Recomenda aos Estados que fortaleçam o ensino e divulgação do pensamento crítico, a pesquisa e institucionalização do ensino da filosofia nos níveis fundamentais dos sistemas educativos, a formação generalizada de professores de filosofia, nomeadamente na área da filosofia com crianças, e incita os professores de filosofia a explorar novas formas de ensinar filosofia, nomeadamente através de projetos interdisciplinares.

Já em “Philosophy - A School Of Freedom”, a UNESCO defende que a grande questão a ser debatida neste momento não é didática, mas política: o que podemos esperar do ensino da filosofia? Defende-se que a finalidade da filosofia não é a produção de filósofos, mas a formação de cidadãos livres com a capacidade de analisar e questionar os conhecimentos com que se defrontam, apresentando como exemplos as orientações programáticas de França e Portugal a este propósito.

“This debate is now behind us and the real issue is no longer didactic but political: what do we actually expect from the teaching of philosophy? We must not forget that the purpose of such teaching, where it exists, is not necessarily, or even primarily, to produce future philosophers, but free citizens with the ability to make a proper analysis and to ask the right

questions when faced with the various types of knowledge they will inevitably encounter.” (UNESCO, 2007, p. 39)

Pela voz do professor Alfredo Reis, este relatório salienta que o ensino de filosofia em Portugal assume um papel civilizacional, ao surgir como um local de encontro de conhecimentos e experiências, o lugar do pensamento crítico, o exercício da liberdade e o alargamento de horizontes. De um modo geral, a UNESCO considera que a instilação do pensamento crítico e criativo nas crianças é determinante, pelo que a introdução da disciplina de filosofia deve começar tão cedo quanto possível, entre os 3 e os 12 anos. Contudo, a UNESCO também salienta a necessidade de uma formação adequada de professores valorizando a diversidade de práticas e estratégias pedagógicas. Durante a adolescência, propõe a filosofia como domínio da aprendizagem do raciocínio, mas também das competências críticas e reflexivas, dado que uma das suas forças é o seu poder desconstrutivo.

Estes relatórios da UNESCO são bastante generalistas, pelo que importa conhecer com maior profundidade a situação escolar da filosofia. Façamos uma breve retrospectiva histórica pelo ensino da Filosofia em Portugal, pois isso permitir-nos-á compreender melhor o momento presente.

No século XII já se ensinava filosofia em Portugal (Duarte, 2014). As sùmulas de Lógica de Pedro Hispano tornaram-se referenciais até ao séc. XVI. No século XVIII, em Coimbra, estudava-se Lógica, Metafísica e Ética. No século XIX, a forte tradição católica dominante leva a que os autores protestantes fossem desconsiderados, sobrevalorizando os autores espanhóis e italianos e fechando-se às influências de ingleses e franceses. Já no século XIX, Silvestre Pinheiro Ferreira publica as "*Prelecções Filosóficas*", um manual estruturado em 3 grandes temas: Teoria do Discurso e da Linguagem (Lógica, Gramática Geral e Retórica); Estética, Ética e Direito Natural; Cosmologia, Ontologia e Teologia Natural. "Tempos houve em que os filósofos julgaram que aquele que ensinasse a Arte de Pensar ou Lógica não se devia intrometer com as regras de Arte de Falar, como a Gramática Geral e a Retórica."

(Duarte, 2014, p. 51). No final do mesmo século, Lopes Cardoso tipifica quatro métodos essenciais de ensinar filosofia: o cronológico, o lógico, o etnográfico e o misto. Em 1905 é lançada a Reforma do Ensino de Jaime Moniz, que prevê para o 6.º ano dos liceus o estudo de Psicologia e Lógica, reservando Moral, Metafísica e Estética para o ano seguinte.

Em 1925, a Filosofia era uma disciplina propedêutica para entrada na universidade, com três áreas essenciais: Psicologia, Lógica e História da Filosofia (Almeida, 2014). Contudo, a Lógica é lecionada numa perspetiva fundamentalmente histórica. Em 1930 dá-se uma nova reforma educativa, com um Programa que inclui um campo de "Observações" que justificam a inclusão da Filosofia no sistema educativo: a filosofia é apresentada como uma disciplina fundamental pelo seu papel sistematizador e crítico de todo o sistema cultural, sendo salientada a importância de se evitar uma abordagem historicista; chega-se mesmo a proibir ao professor de filosofia a utilização exclusiva de métodos expositivos (Almeida, 2014, p. 96).

Luísa Nogueira (2014) assinala que no Programa de 1926 a Lógica assume maior extensão, sendo estudada a lógica aristotélica. Em 1934 os conteúdos de Lógica voltam a aumentar, com o estudo do silogismo, do entimema e do paralogismo, além da indução, da dedução e da analogia.

De 1948 a 1972, o programa de Filosofia insere-se no 3.º ciclo dos cursos liceais (correspondente a 10.º e 11.º anos) e inclui Psicologia (6.º ano) e Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética e Metafísica (7.º ano). Tratava-se de um Programa no qual a moral cristã era claramente privilegiada, como se pode inferir da análise de um dos mais célebres compêndios da época: o manual de Augusto Saraiva.

O manual intitulava-se simplesmente “Filosofia”, com publicação pela Editora Educação Nacional¹². Tratava-se de um compêndio para o 7.º ano liceal e, comparativamente com os manuais atuais era claramente distinto. Não apresentava uma única imagem: todo o livro continha apenas textos, sobretudo os do próprio autor. Como é natural, face às limitações tipográficas da época, os manuais não eram preenchidos com cores vivas e berrantes. Os conteúdos encontravam-se estruturados em temas,

¹² O manual de Augusto Saraiva pode ser encontrado em diversos alfarrabistas. A editora pode ser encontrada em <http://www.editoraeducnacional.pt/sobre-nos>

sucedendo-se em tópicos, sendo recorrente o recurso a alíneas para delimitar os assuntos. Não será arriscado afirmar que compêndios popularmente conhecidos como o “Saraiva” e o “Bonifácio” ficaram na memória de muitos dos professores, sendo visíveis algumas aproximações textuais em vários manuais ainda disponíveis no mercado. Eis o índice:

Lógica – objecto e divisão
Lógica e Gramática
Lógica e Psicologia
Divisão da Lógica
Lógica do conceito – a ideia e o termo
Compreensão e extensão da ideia
A definição
A classificação
Lógica do juízo – o juízo e a proposição
Quantidade e qualidade das proposições
Classificação das proposições
As inferências e suas espécies
Inferências imediatas: conversão e oposição
Lógica do raciocínio – inferências mediatas: dedução e indução
Estrutura e fundamento do silogismo; exemplificação
A presença implícita do silogismo no raciocínio humano
O fundamento da indução
Falácias
Metodologia – natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico
O problema da classificação das ciências
Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem
Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da

demonstração; materiais da demonstração; casos de emprego da indução em matemática

As ciências de factos: sua divisão

Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação

Métodos das ciências biológicas; dificuldades de observação e de experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos

Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração

Métodos da História: materiais que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado

Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre História e a Sociologia

Teoria do Conhecimento – A possibilidade do conhecimento; sua origem e natureza; seu valor e limites

O critério de validade do conhecimento: a verdade; atitudes da inteligência perante a verdade; o critério da certeza

Ética – objecto e carácter normativo; divisão

Moral formal – a consciência moral; sua natureza e origem

A liberdade e a responsabilidade moral

O critério do Bem e as diferentes concepções da vida moral

Determinação do conceito de Bem na moral científica e na moral cristã (o fim último do Homem)

O direito e os seus fundamentos

Moral prática – referência breve aos deveres do Homem para com Deus, para consigo mesmo e para com a sociedade

Estética – a essência do Belo. As belas-artes. A arte e a moral.

Metafísica – objecto e divisão

Ontologia – os problemas ontológicos.

Cosmologia racional – o espaço e o tempo segundo o senso comum;
as concepções clássicas e concepções modernas do espaço e do tempo.

A matéria

A vida

Psicologia racional – objecto da psicologia racional. O princípio da
vida. Natureza e atributos da alma.

Teodiceia – panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus;
relações do mundo e do Homem com Deus

Neste manual, o autor discorre sobre as várias disciplinas da Filosofia com uma aparente intenção teleológica, da Lógica à Filosofia da Religião, com passagem pela Epistemologia, Ética, Estética, Metafísica e Ontologia. Engloba ainda a Psicologia num ponto de vista pouco “científico”, muito marcadamente “filosófico”, numa altura em que a Psicologia já se tinha constituído sobejamente como ciência e adquirido um estatuto autónomo da Filosofia.

O capítulo sobre Lógica é bastante interessante. Embora se detenha na lógica escolástica, fá-lo de forma competente e organizada. O capítulo dedicado à Epistemologia assenta em classificações hoje pouco usuais, mas faz referência a autores que, na época, seriam considerado inovadores, como Hilbert. Este capítulo integra de forma notável os conhecimentos de Lógica e faz uma aproximação efetiva à tão propalada interdisciplinaridade, com recurso a demonstrações matemáticas e referências à Biologia. São apresentados sucintamente autores como Claude Bernard, Stuart Mill, Leibniz, Kant, Descartes, Comte. A secção sobre Ética estabelece a relação entre as teorias hedonistas e utilitaristas, chamando a estas últimas “a doutrina moral dos filósofos ingleses”. Do lado da “moral racional” são apresentados Aristóteles, Kant e São Tomás. Este capítulo termina com a determinação do conceito de Bem de acordo com a moral cristã. A mesma linha segue o capítulo sobre a moral prática, com claras

concessões ao catolicismo. O capítulo sobre Arte é notoriamente marcado pelos filósofos francófonos, como Étienne Souriau e Nédoncelle. A Filosofia da Religião não chega a discutir a existência de Deus: são fornecidas “provas” da existência de Deus sem contraditório ou discussão dos argumentos.

Em suma, tratava-se de um manual de filosofia que não ensinava a filosofar, se é que algum manual o deve fazer, pois essa é uma incumbência do professor. Alguns temas são apresentados acriticamente e a orientação didática aponta para aulas profundamente expositivas, magistrais, sem evidência de problematização. Nem a enunciação de um problema, por si só, seria suficiente, pois o que há de verdadeiramente didático é levar o aluno a formular e compreender o problema, levar o aluno a analisar e discutir os argumentos, criar as suas próprias objeções, elaborar ou reelaborar os conceitos fundamentais com que se depara.

Segundo Luísa Nogueira (2014), os manuais escolares ou compêndios, livros que compilam o conhecimento escolar, tornaram-se tradicionais, orientando os professores para aulas magistrais. O compêndio permitia a leitura expositiva de um assunto com apontamentos ditados pelo professor. “Os manuais surgem, assim, em relação direta com um determinado tipo de ensino num processo de mediação em segundo grau.” (pp. 9-10)

A vantagem evidente do uso de manual era a economia de tempo, pois deixava de ser necessário ditar ou copiar todos os conteúdos e, simultaneamente, garantia-se a uniformidade de matérias lecionadas. “Este último aspeto é particularmente importante durante o período do Estado Novo que comprometeu o ensino e as aprendizagens com a leitura do manual. Esta suposta eficiência associada ao uso do manual parece estar, antes de mais, ligada a uma determinada conceção do processo de aprendizagem e de transmissão do saber em que domina um modelo de passividade e de obediência” (Nogueira, 2014, p. 11)

Ora, o manual de filosofia permitia poupar tempo, mas tornava-se ele próprio a substantivação do Programa, confundindo-se um com o outro; simultaneamente, o ensino ficava centrado nos conteúdos de exame; mas esta colagem ao manual revela-se também uma “atração fatal. Uma vez que o manual se substitua ao professor, o que resta

da filosofia no ensino desaparecerá também.” (Nogueira, 2014, p. 15-16).

Ferreira (2014) assinala que, com a Revolução de Abril, todos os programas do sistema educativo português foram remodelados. Em poucos meses foi preparado um programa para entrar em vigor no ano letivo 1974-5. Perante tal quadro, e depois de uma consulta a todos os professores de filosofia que não reuniu consensos, foi apresentado um programa provisório para o 6.º e 7.º anos do Liceu. O 6.º ano incluía a Psicologia, radicalmente separada da Filosofia mas ainda com um certo pendor filosófico. No 7.º ano surgiam tópicos como a atitude filosófica, a dialética ação-conhecimento e alguns problemas próprios da filosofia. O capítulo seguinte era dedicado à fundamentação lógico-matemática do pensamento, com o estudo de elementos de lógica mas eliminando a lógica aristotélica. O programa contemplava ainda o conhecimento experimental, as ciências humanas, a natureza e valor das ciências e os valores do Homem (éticos, estéticos e religiosos). Propunha-se a leitura integral de obras de autores, sendo a hermenêutica dos textos a sua principal finalidade. Ferreira (2014, p. 122) aprecia criticamente este programa, considerando que era evidente a influência dos programas curriculares franceses. A sua enorme extensão conduziu ao seu sistemático incumprimento, "prática que durante anos foi aceite como normal. Qualquer tentativa de cumprimento integral da matéria teria como consequência uma inevitável superficialidade, o que também não era desejável". E, também segundo Ferreira (2014, p. 123),

"A sobrevalorização da orientação francesa nas abordagens temáticas resultou da pouca divulgação entre nós das obras em língua inglesa. (...) A extensão do programa levou ao seu incumprimento, o que constituiu um mau hábito que se instalou por alguns anos. A impossibilidade real de trabalhar todos os itens propostos desresponsabilizou os docentes que passaram a interpretar livremente todos os tópicos, demorando-se naqueles que mais lhes agradavam ou que mais agradavam aos alunos, generalizando-se a identificação da didática da filosofia como um terreno em que tudo era permitido".

Deste programa fazia parte, na introdução ao 10.º ano, um tópico que ficaria conhecido por "Do Mito à Razão", e que seria abordado por manuais e professores como uma oportunidade para lecionar a história da filosofia pré-socrática. Exemplo disso é o manual “No Reino dos Porquês”, de Maria Helena Varela Santos e Teresa Macedo, com 664 páginas, das quais as primeiras 184 são inteiramente reservadas à filosofia pré-socrática, sob o título geral “A Emergência do Filosofar”.

Ferreira (2014, p. 131) aponta uma crítica importante: a lista dos pensadores apresentados levantou alguma celeuma. Para além dos clássicos, cuja introdução foi aceite sem problemas, nota-se no elenco escolhido uma “orientação predominantemente bachelardiana e um privilégio do pensamento continental, esquecendo os filósofos de língua inglesa”. (Ferreira, 2014, p. 131).

Efetivamente, percorrendo as páginas de três manuais com muito sucesso comercial nos anos 80, verificamos que em todos eles a didatização dos conteúdos se encontra estruturada em temas, e não em problemas. Assim, no referido “No Reino dos Porquês” encontramos este índice, do qual transcrevemos apenas alguns tópicos:

A emergência do filosofar
O filosofar espontâneo e sistemático
A atitude filosófica
Do filosofar à filosofia
O mito: a arqueologia da Razão
Do mito à razão
As origens da Filosofia
Os primeiros filósofos
Platão
A dialéctica da Acção e do Conhecimento: a Filogénese
A Ontogénese
O Homem, Produto e Produtor de Cultura
Razão – Desrazão
A diversidade da Acção Humana – os Valores

Os Valores Religiosos
Os valores Éticos
O Outro
Os Valores Políticos
Os Valores Estéticos

No 11.º ano, o manual “O Saber e as Máscaras”, das mesmas autoras, com 415 páginas, apresentava estes tópicos no índice:

A dialéctica da acção e do conhecimento. A dominância do conhecimento
Platão e o saber como sistema
Galileu e a criação da ciência moderna
Descartes
Bachelard, uma epistemologia da razão aberta, ou a defesa da filosofia do
Não

Por fim, no 12.º ano, o manual de Alfredo Reis, intitulado “Filosofia”, com 432 páginas, já continha ilustrações (apenas preto e escala de cinzas) e algumas preocupações didáticas. O manual estruturava-se em capítulos dentro dos quais é possível encontrar uma breve explicação prévia efetuada pelo autor, seguida de textos de referência predominantemente dos filósofos em estudo e concluindo com tarefas a desenvolver pelos alunos. Sumariamente, eis o índice deste manual:

Primeira parte: a revolução cartesiana
Descartes
Segunda parte: a revolução idealista

Kant
Fichte
Hegel
A Crise da razão
Schopenhauer
Kierkegaard
Nietzsche

Tal como anteriormente referido, é flagrante a ausência de filósofos de língua inglesa. O mesmo sucede com os autores dos textos escolhidos para acompanhar os conteúdos nestes manuais, todos eles inseridos numa tradição francófona ou germanófona. Para o comprovar, apresentam-se, a título de exemplo, os dez primeiros autores de textos didáticos apresentados em cada um desses manuais, respetivamente: Ajdukiewicz, Husserl, Karel Kosik, Ernst Cassirer, Maurice Merleau-Ponty, Vergílio Ferreira, Alberto Caeiro, Jean-Paul Sartre, Serge Moscovici, Yves Michaud; Nicolai Hartmann, Karl Jaspers, Edgar Morin, Karl Popper, Albert Einstein, René Leclercq, Poincaré, Virieux-Reymond, Sedas Nunes; Alexandre Koyré, Edgar Morin, Lefèvre, Rivaud, Alquié, Châtelet, Deleuze, Lacroix, Georges Pascal, Raymond Vancourt.

O "Programa Carrilho", de 1990, não se impôs. A Reforma Curricular de 1989 pretendia substituir a disciplina de Filosofia por uma História das Ideias e da Cultura, com base na constatação de que a maioria dos "docentes de filosofia se limitava a uma abordagem histórica dos filósofos e dos conteúdos por eles abordados" (Ximenez, 2014, p. 138). Sobre o Programa Carrilho pendiam várias críticas, nomeadamente o facto de "ser excessivamente analítico e de romper com a tradição do ensino da Filosofia em Portugal" (Ximenez, 2014, p. 139).

De facto, tratava-se de um programa inovador, que à partida apelava mais ao filosofar e prestando-se menos a um ensino memorístico e historiográfico da filosofia.

O Programa Carrilho apelava a competências argumentativas e críticas, sem dúvida indissociáveis do mundo atual, centrado em problemas e não num elenco histórico de autores. Ou seja, a grande inovação deste programa seria o recurso a autores da tradição analítica sem subestimar a tradição continental, a colocação da Lógica no 10.º ano (como propedêutica da atividade filosófica), a valorização das competências argumentativas e a estruturação dos conteúdos em torno de problemas, mas nunca entrou em vigor.

O Programa de 1992 encontrava-se estruturado em torno de temas e elegia algumas competências fundamentais: conceptualização, análise, síntese, interpretação e avaliação, uma abordagem muito próxima da enunciada por Boavida. Tratava-se de um programa que procurava uma solução consensual, ultrapassando a polémica gerada pela proposta de Carrilho.

Entretanto, em 1995 é publicado um novo programa para o 12.º ano que previa a leitura integral de 3 obras de diferentes autores e épocas. Não tardaram as críticas: "o aluno-alvo privilegiado era o futuro aluno de filosofia do ensino universitário e os professores não tinham [recebido] qualquer formação para a leitura integral de uma obra filosófica. (...) Era pedir demais, convenhamos." (Vicente, 2014, p. 158). Comparativamente com o programa anterior, autores como Marx, Feuerbach e Kierkegaard deixavam de ser lecionados, o que tornava a disciplina menos atrativa para cursos como Direito, Economia ou Sociologia. Em 2006 seria extinto o exame nacional de Filosofia A, então a designação da disciplina no 12.º ano, e a disciplina tornou-se absolutamente residual.

Martins (2014, p. 165) considera que o Programa de 2001 tem a vantagem de ser pedagogicamente mais atual, mais aberto, mas essa mesma abertura levou a que o programa se tornasse algo vago quanto a conteúdos, dificultando uma avaliação externa, nomeadamente através de exames nacionais, por não existir uma harmonização dos conteúdos a nível nacional. De facto, o Programa de 2001 não apresentava obras e autores de referência, dificultando a realização de exames nacionais.

“Muito se discutiu acerca da oportunidade de debater novos programas de

Filosofia num momento em que ainda não estão completamente implementados os programas homologados no quadro da Reforma do Ensino Secundário em curso. No entanto, este debate justifica-se pelo menos por duas razões: por um lado, os programas actualmente em vigor padecem de deficiências científicas e didácticas, oportuna e publicamente escrutinadas em *Renovar o Ensino da Filosofia*, que urge corrigir em nome da excelência no ensino da Filosofia; por outro lado, os actuais programas do 10.º e 11.º anos foram elaborados pressupondo a inexistência de exames nacionais na disciplina. Sendo a avaliação sumativa externa uma indiscutível ferramenta de aferição da qualidade dos programas, das práticas e dos materiais pedagógicos, é indispensável a elaboração de programas consentâneos com uma tal avaliação, quer a legislação a consagre quer não. Ora, tal não é possível com os actuais programas.” (Costa, 2005)

Face a essa dificuldade, surgiram as Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia (OLPF), que tiveram existência efémera: afinal, projetadas para harmonizar aquilo que parecia vago e confuso, viriam a tornar-se rapidamente obsoletas pela extinção do exame nacional da disciplina, poucos meses mais tarde. As OLPF estiveram na origem de uma das maiores polémicas à volta das orientações programáticas, pois agudizaram tensões entre aqueles que defendiam uma linha mais analítica (com pendor para lógica e argumentação), ou continental (com preponderância de competências interpretativas e valorização historicista). Sobre isto, diz Martins (2014, p. 171) que

"Seria um exagero afirmar que a supressão do exame nacional de filosofia se deveu à polémica entre os filósofos, mas é impossível não dizer que os filósofos transferiram para a escola fatores que a escola deve evacuar, sob pena de a filosofia ver reduzir e fragilizar ainda mais o seu espaço de projecção".

Em 2011 surgiram as “Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das

aprendizagens¹³”, com o objetivo de harmonizar conteúdos e objetivos em situação de exame. Durante o ano letivo 2016/2017, no âmbito do projeto de “Autonomia e Flexibilidade Curricular”¹⁴ e com a aprovação do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória¹⁵”, o Ministério da Educação solicitou a redefinição das Aprendizagens Essenciais de todas as disciplinas, tendo encarregue a Associação de Professores de Filosofia (Apf) de reelaborar objetivos e conteúdos dos programas de Filosofia dos 10.º, 11.º e 12.º anos. No final desse ano letivo, o Ministério da Educação publicou as Aprendizagens Essenciais para o 10.º ano¹⁶, um documento conjuntamente elaborado pela Apf e pela SPF¹⁷.

Sobre as sucessivas mudanças programáticas, Teresa Ximenez (2014) faz uma análise crítica, considerando que a formação de professores tem sido descuidada, sem que haja uma avaliação de cada nova experiência e com mexidas pouco relevantes nos programas. Daí resultam alguns problemas, assim identificados:

- “1. Os métodos utilizados são antiquados e desajustados à nova realidade escolar;
2. As reformas são, muitas vezes, «pequenas modificações», acertos ou «enxertos» em itens programáticos já muito gastos;
3. Os professores continuam a leccionar o programa que querem e que, invariavelmente, é o mesmo há muito tempo. Conseguem adequar as novas orientações aos antigos programas da sua eleição. Lembro a situação da unidade «Do mito à razão» que foi leccionada por variadíssimos anos, mesmo após o desaparecimento do programa que a integrava.” (Ximenez, 2014)

¹³ Cf.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf

¹⁴ Cf. <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

¹⁵ Cf.

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

¹⁶ Cf.

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf

¹⁷ Cf. http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/07/AE_Filosofia_10_11.pdf

Não deixa de ser interessante que neste texto Ximenez manifestasse preocupações que viriam a ser consubstanciadas pelas AE de 2017:

“Julgo que se deveria inverter a ordem da leccionação dos conteúdos do 10.º Ano e do 11.º Ano: assim, no 10.º ano, ano de iniciação à Filosofia e às problemáticas filosóficas, dever-se-ia insistir essencialmente na aquisição de competências básicas que permitissem o trabalho posterior, por isso consideraria que a unidade de Lógica deveria ser introdutória ao trabalho filosófico e que os problemas de Epistemologia e de Filosofia da Ciência também se adequariam melhor a este nível de ensino. Em relação ao 11.º Ano, depois de desenvolvidas as competências básicas, poder-se-ia, então, abordar e desenvolver com mais rigor as questões da Ética, Filosofia da Arte e Filosofia da Religião.” (Ximenez, 2014)

Será importante, neste ponto, refletir acerca do lugar da Lógica no ensino da filosofia. A proposta da Lógica como propedêutica da atividade filosófica já fora apresentada no Programa Carrilho, mas sem sucesso. Contudo, são vários os autores que defendem a sua introdução no primeiro ano de estudos e, além disso, especificam quais os conteúdos mais convenientes, do ponto de vista didático, para a sua leccionação.

Paulo Ruas (2003) refere que a filosofia consiste na elaboração de teorias que respondem a problemas de carácter conceptual, ou seja, aqueles para os quais não podemos obter respostas através de dados empíricos. Ora, uma teoria é uma resposta a um problema que se apoia em argumentos; e a avaliação de argumentos tem de ser feita com conhecimentos de lógica.

“Assim, a inclusão de uma unidade de lógica num programa de filosofia destinado ao ensino secundário tem um valor instrumental e destina-se a fornecer aos estudantes meios conceptuais que lhes permitam discutir e avaliar criticamente os problemas, teorias e argumentos da filosofia (incluídos nas outras unidades): fornece-lhes um modelo facilmente

manipulável do que é pensar de maneira clara e fundamentada.” (Ruas, 2004, p. 76)

Mas qual Lógica? Ainda será possível manter a lógica aristotélica? Paulo Ruas é claro: deveria ser ensinada a lógica de predicados.

“A lógica de Aristóteles está ultrapassada no plano científico, tendo hoje apenas um interesse histórico. Quem considerasse relevante dar a conhecer a estudantes do ensino secundário as condições de validade dos silogismos no contexto de um programa de filosofia, deveria incluir a leccionação, suficientemente estendida, do moderno cálculo de predicados. Este objectivo parece-me, no entanto, desproporcionado. O carácter eminentemente instrumental que a lógica pode assumir aqui, aconselha a proceder diferentemente.” (Ruas, 2003, p. 77)

No mesmo sentido se encontram outros autores, considerando que a lógica aristotélica não constitui, sequer, uma opção, pois “resulta na desmotivação dos alunos, no descrédito da disciplina e contribui ativamente para a persistência de um ensino antiquado, formalista e sem rigor”. A conclusão apresentada por Miguel é elucidativa:

“Em primeiro lugar, a Lógica Aristotélica, sendo mais limitada que a Lógica Proposicional, não dota os alunos de competências tão úteis quanto esta última; em segundo lugar, a Lógica Aristotélica tal como apresentada pelo Programa, não permite dar conta de um dos seus pontos, ao contrário da Lógica Proposicional; em suma, portanto, concluímos que não é o caso que a opção entre que lógica leccionar seja indiferente para o cumprimento dos objectivos do Programa e que a Lógica Aristotélica deve ser preterida à Lógica Proposicional.” (Miguel, 2013, p. 4)

Esta breve síntese histórica da evolução dos programas de Filosofia no plano

curricular do ensino secundário em Portugal e do lugar da Lógica na Filosofia permite-nos compreender que foi latente durante muito tempo uma tensão entre as várias tradições filosóficas, com repercussões sobre o ensino da Lógica, dos autores e temas preferenciais e, sobretudo, das conceções didáticas da disciplina. Permite-os também superar a dificuldade inicial, que era a de saber se a filosofia é ensinável: que ela se ensina, isso é certo, malgrado as tensões daí decorrentes. Mas vejamos o caso de outros países.

O ensino de filosofia no Brasil foi reintroduzido recentemente, em 2008 (Fávero, 2004). Nos anos 60 do século XX, a filosofia era ensinada sobretudo nos cursos de formação de professores (Rodriguez, 1986). Contudo, em 1971 foi feita uma reforma do sistema educativo brasileiro e a filosofia desapareceu dos *curricula*. Consequentemente, verificou-se o desemprego em massa dos milhares de brasileiros que estudavam cursos de licenciatura para se tornarem professores no Ensino Médio. Em 1975 ainda existiam cinco mil alunos matriculados nessas licenciaturas. Em 1981, alguns Estados introduziram a Filosofia como opção. Em 2004, a pedido da UNESCO (Fávero, 2004), foi feito um levantamento sobre o ensino da disciplina em vários países, abrangendo o Brasil. Neste estudo, verificava-se que os programas de filosofia elaborados para o Ensino Médio eram organizados de acordo com quatro modelos:

- “1) Por temas: nesse caso, predominam temáticas como conhecimento, verdade, valores, cultura, ideologia, alienação, sexualidade, condição humana, finitude, liberdade, poder, política, justiça, arte, meios de comunicação.
- 2) Por domínios ou campos filosóficos: aqui aparecem prioritariamente os campos já citados anteriormente, como cultura geral, filosofia antiga, ética, história da filosofia, teoria do conhecimento e política.
- 3) Por problemas: nesse caso, os conteúdos são articulados em torno de problemas filosóficos, entre os quais o problema do ser, do conhecer, do agir, da ciência etc.

4) Por critérios cronológicos: aqui o referencial passa a ser a história, sendo que predominam as filosofias antiga e moderna.” (Fávero *et alia*, 2004, p. 271)

Na inexistência de um programa central e único, os professores optam por seguir alguns livros didáticos existentes no mercado, tais como “Filosofando”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, e “Convite à filosofia”, de Marilena Chaui.

Didaticamente, o método expositivo é predominante e, muitas vezes,

“(...) o trabalho limita-se à interpretação e contextualização de fragmentos de alguns filósofos, ou de debate sobre temas atuais, confrontado com pequenos textos filosóficos. Mais recentemente, muitos professores passaram a adotar uma metodologia mais participativa na qual os alunos trocam opiniões sobre os assuntos em debate. Os professores costumam utilizar-se de músicas e de filmes em vídeo para suscitar a análise e o debate em torno de determinados temas. Há, também, a discussão a partir de crônicas, matérias de jornal ou revistas; organização de júri simulado para discutir certo tema; trabalhos com músicas e vídeos; trabalhos de grupo. Ainda, em muitos casos, existe a introdução de técnicas de relaxamento, e outras práticas que aproximam a aula de filosofia de uma “terapia coletiva”. É pouco freqüente a leitura de textos de filósofos, de primeira mão. Em termos gerais, podemos afirmar que o ensino de filosofia feito no Brasil ainda é bastante tradicional, muito embora tenha avançado com relação a um ensino descontextualizado da história da filosofia, voltando-se mais para temas e problemas filosóficos.” (Fávero, 2004, p. 272-273)

Segundo este estudo, o programa de Filosofia para Crianças de Lipman tem sido introduzido, aportando metodologias didáticas mais ativas, com práticas dialógicas,

participativas e cooperativas.

Depois de vetada em 2001 (Cesar, 2012), a obrigatoriedade conjunta das disciplinas de Filosofia e Sociologia viria a ser plasmada em lei, em 2008, com a finalidade de possibilitar a

“Ressignificação da experiência do aluno, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social, enquanto futuro construtor do processo histórico, como de leitura e constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade.” (Lucrécio Júnior, 2010, p. 155)

Na última década, e embora semanalmente cada turma tenha apenas uma aula de Filosofia, a falta de professores com formação adequada originou que muitos professores de filosofia portugueses migrassem para o Brasil, em busca de oportunidades de emprego no ensino superior e no ensino médio, oportunidades essas que rareavam em Portugal – em 2006 existiam 2032 candidatos a contratação no Grupo 410, mas a grande maioria não conseguia obter qualquer colocação¹⁸.

Tal como em Portugal, existem orientações curriculares para o ensino de filosofia¹⁹. Numa tentativa de determinar as competências, este documento refere

“A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem

¹⁸ Cf. Listas de colocações dos Concursos de Contratação de Docentes, Grupo 410, de 2006.

¹⁹ Cf. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.” (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006)

Este elenco de competências parece confundir finalidades do sistema educativo, competências gerais do ensino e competências específicas da filosofia. Mas, no mesmo documento, também se lê

“Sinteticamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia a em três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.” (idem)

A situação atual da disciplina no Brasil, ainda que com alguns avanços e recuos, é ainda complexa, dada a escassez de profissionais com a devida formação, mas as ideias

são já bastante claras:

“Sendo assim, ensinar Filosofia é de extrema importância, independentemente da etapa de educação (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior). Seu ensino deve envolver forma e conteúdo, ou seja, tanto a história da filosofia como as habilidades e capacidades devem ser ensinadas e desenvolvidas. Sobre o desenvolvimento de capacidades, podemos citar a proposta lipmaniana, que defende que o ensino de filosofia amplia a capacidade de análise, de leitura e de abstração; induz o sentido do questionamento e do problemático; alarga as técnicas de argumentação e conduz ao desenvolvimento do raciocínio; abre para uma interrogação conceitual (clarificando os conceitos) e uma reflexão racional; instaura uma distância crítica e convida a um regresso reflexivo sobre si e sobre as condições de possibilidade de um pensamento; tem a tarefa de elucidação da nossa relação com o mundo, recolocando as questões de fundo para serem discutidas; além da manutenção do desejo natural do ser humano de conhecer a si mesmo e o mundo; a filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas.” (Cesar, 2012)

As controvérsias não são exclusivas do Brasil. Uma das maiores controvérsias públicas em torno do ensino da filosofia ocorreu em França, no final dos anos 70 e nos anos 80 do século XX.

Após os eventos de maio de 1968, com movimentações estudantis supostamente encabeçadas por estudantes de filosofia, o ministério da educação francês resolveu, em 1975, limitar o lugar da filosofia no currículo do ensino secundário. Em 1979, o Comité dos 21, do qual faziam parte Deleuze, Derrida, Foucault, Ricoeur, Châtelet, entre outros, lançou um apelo aos professores de filosofia, salientando que a própria UNESCO reconhecia a importância do ensino desta disciplina. Em 1975 é fundado o GREPH - Group de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie. Em 1979 era publicado o

livro de Derrida "Qui a peur de la Philosophie?". Ximenez refere que

"As várias lutas que em França se realizaram em defesa da Filosofia e do seu ensino são, para Derrida, um sinal da importância de uma comunidade filosófica ou de pensamento onde o *polemos* domina e a qual poderá devolver à filosofia o seu espaço de liberdade". (Ximenez (201, p. 346)

Trinta anos mais tarde, em abril de 2004, realizaram-se os Encontros de Caparide, com a participação de Gérard Malkassian, da Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie – ACIREPH. Numa comunicação intitulada "l'impossible réforme des programmes de philosophie dans l'enseignement secondaire en France", Malkassian explica os tempos conturbados vividos ao longo das últimas décadas, considerando que o novo programa de 2003 não mudou o espírito do programa anterior, de 1973, apesar de um acordo generalizado sobre a inadaptação face à nova realidade escolar.

O modelo francês, nota Malkassian, foi construído a partir do de 1875. Em 1925, Anatole de Monzie estabelecia que a filosofia seria a aprendizagem da liberdade pelo exercício do pensamento autónomo, ou seja, um ensinamento capaz de capacitar cidadãos ativos, preocupados com a comunidade nacional. Ou seja, a filosofia seria um convite a que o aluno pense por si mesmo, mas essa é uma formulação ambígua que se aplica de igual modo ao conjunto do sistema educativo. Existia então, aponta Malkassian, uma ideia orientadora segundo a qual a filosofia seria a síntese dos estudos anteriores, uma disciplina com a função de dar sentido aos conhecimentos heterogêneos. Efetivamente, convém salientar que entre 1902 e 1967 a Filosofia era a disciplina fundamental do Baccalauréat francês, tendo sido instituída por Napoleão Bonaparte em 1808. Atualmente, a prova de filosofia do Baccalauréat dura quatro horas e é constituída por um conjunto de questões: dois temas de dissertação e explicação de um trecho de uma obra de um dos autores do programa²⁰.

Este infográfico permite uma melhor compreensão do posicionamento do

²⁰ Um histórico dos exames pode ser consultado em <http://eduscol.education.fr/prep-exam/index.php>

Baccalauréat em França²¹:

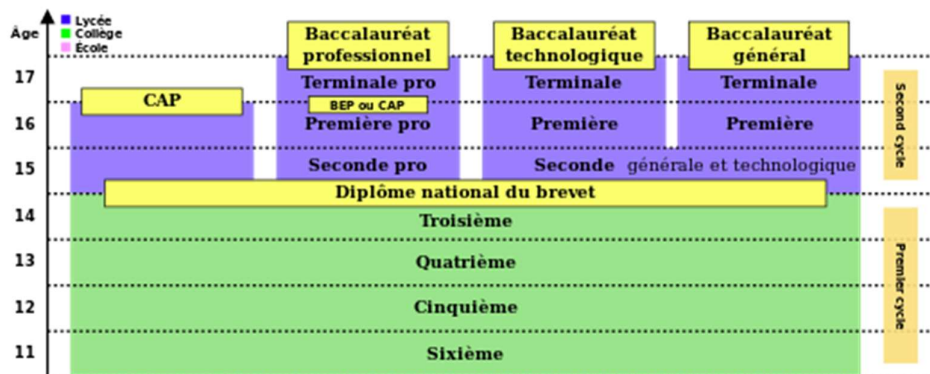


Figura 1 Baccalauréat em França

O *Baccalauréat* surge como culminar da adolescência, motivo pelo qual também é visto como a prova da maturidade, e a filosofia é a área do saber onde tal maturidade pode ser demonstrada. Mas como se demonstra essa maturidade? Quais são as finalidades ou competências expectáveis para um jovem de 17-19 anos? Que cidadãos se pretende cultivar?

Mark Sherringham, nomeado a 01 de agosto de 2009 inspetor geral da educação²², elaborou um relatório sobre o ensino de filosofia em França. O relatório parte de uma questão simples: existirá um modelo educativo filosófico francês? Segundo Sherringham, o ensino de filosofia tem por finalidade a liberdade de pensamento, condição essencial do homem e do cidadão, e constitutiva do ideal republicano francês. Isto é, o ensino da filosofia, na esteira de Montesquieu, subordina-se a um princípio superior que é o cultivo de determinadas virtudes no cidadão. Digamos que existe aqui algum tipo de *engagement* político e ideológico: pretende-se que o professor não imponha qualquer doutrina, mas que evite expor os conteúdos numa abordagem historicista ou que transforme o programa num simples elenco de temas filosóficos. Metodologicamente, este autor apresenta dois princípios estruturantes: a “lição” para o

²¹ Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Baccalaur%C3%A9at_en_France

²² Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid28944/meni0900607a.html>

professor e a “dissertação” para o aluno. Contudo, alerta, não se trata do mero desenvolvimento de técnicas argumentativas, pois isso provocaria o afundamento da filosofia na retórica e na sofística. Esta asserção parece constituir uma demarcação (ou insinuação?) face à filosofia analítica, mas, nas palavras do próprio autor,

“En ce sens, l’idéal français du cours de philosophie est plus proche qu’il n’y paraît de la perspective de la philosophie analytique, dans la mesure où il s’agit d’abord de construire un problème en l’extrayant de la langue et de la pensée communes et de parvenir à travers l’analyse attentive de ses composantes à la formalisation des réponses appropriées.” (Sherringham, 2004)

Parece subsistir alguma vagueza quanto à definição de filosofia e do seu ensino. Recorde-se: Malkassian apontara-o em 2004, ao considerar que existe um pressuposto ideológico que é também um truísmo: «o professor é o autor do seu curso»²³. Não se vislumbra a formulação de qualquer problema filosófico; nenhuma ferramenta conceptual, nenhuma competência é definida, insistindo-se na afirmação de que «a filosofia é a sua própria pedagogia» sem demonstração de qualquer verdadeira preocupação pedagógica quanto ao progresso do aluno. Este modelo funcionou, ainda segundo Malkassian (2004), enquanto a escolaridade se destinava às elites, mas à medida que foram surgindo populações escolares heterogêneas, com a massificação do ensino, foi revelando as suas falhas e incapacidades. À falta de critérios comuns de correção das provas, os desentendimentos agravaram-se. O programa de 2003 é, acusa Malkassian, " Une liste interminable de repères conceptuels très hétérogènes, détachés de tout champ de problèmes a été rajoutée, mais il est stipulé que jamais les sujets de baccalauréat ne pourront porter sur eux..."

Assim, o ACIREPh propôs que as finalidades da disciplina fossem redefinidas, partindo do princípio de que o pensamento autónomo dos alunos só será possível se os professores não forem incentivados a apresentar a sua própria visão da filosofia, antes

²³ Veja-se, a este propósito, Bonin (2016)

devendo iniciar os alunos nos problemas fundamentais das várias disciplinas filosóficas, e que a aprendizagem da filosofia teria de ser feita em torno dos métodos da reflexão filosófica: domínio da definição de conceitos, análise e justificação de problemas, exposição de teses, argumentos e objeções. Enfim, tratar-se-ia também de confrontar os alunos com as ideias dos grandes filósofos. Neste contexto, um tal ensino de filosofia responderia de forma satisfatória à controvérsia «ensinar filosofia» ou «ensinar a filosofar», pois desenvolver-se-iam competências intrinsecamente filosóficas a partir dos conteúdos próprios da filosofia.

À semelhança do que acontece em França, o Programa de 1992 português para Filosofia é bastante aberto, deixando bastante liberdade ao professor na gestão dos conteúdos e das metodologias de trabalho. Ora, essa abertura acaba, como vimos, por criar tensões, ao acumular competências e conteúdos bastante heterogéneos. Se, por um lado, ultrapassamos a questão da ensinabilidade da filosofia, resta ainda saber que (ou qual) filosofia é ensinada e como o é. Ou seja, há que relacionar a filosofia com a sua didática.

1.3 A irrupção da pedagogia

Começámos por afirmar que a ensinabilidade da filosofia era, por si, uma questão filosófica. Verificámos que, ainda que um ou outro autor considere que a filosofia não é ensinável, a verdade é que ela é ensinada, ou para sermos mais rigorosos, o seu ensino está institucionalizado. E vimos que existem várias conceções sobre que filosofia se deve ensinar, a primeira das questões estruturantes formuladas por João Boavida. A segunda questão remete-nos para a didática propriamente dita: como se ensina filosofia? Ensina-se filosofia ou ensina-se a filosofar? Estas questões remetem-nos imediatamente para a didática da filosofia. Mas em que consiste a didática?

Historicamente, as preocupações didáticas verificam-se com Comenius, pelo menos de forma fundamentada. Comenius definia a didática como

“Arte de ensinar: de não muito tempo a esta parte, homens ilustres têm-se empenhado em estudar essa arte por sentirem compaixão pelo trabalho de

Sísifo realizado pelos escolares; diferentes as tentativas, diferentes os resultados. Alguns saíram em busca de compêndios para ensinar mais facilmente apenas esta ou aquela língua; outros tentaram caminhos mais rápidos para poder ensinar esta ou aquela ciência ou arte. Outros buscaram outras coisas. Quase todos obraram com observações extrínsecas, extraídas de uma prática demasiado superficial, ou, como se diz, *a posteriori*. Nós ousamos prometer uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas *a priori*, partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois num único rio para constituir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais.” (Marcondes, 2010)

O projeto de Comenius não poderia ser menos ambicioso: em pleno século XII, este precursor da Didática e das teorias pedagógicas propunha-se ensinar tudo a todos, num esforço de democratização do ensino. Patrícia Bastos refere que são desenvolvidos dois princípios pedagógicos fundamentais na *Didactica Magna*:

"o princípio da autonomia da razão e o da adequação do ensino ao grau de desenvolvimento do aluno. (...) O Ensinar tudo a todos tem um propósito claramente humanista. Sendo a escola definida como oficina de humanidade, significa que este elemento central da educação é visto como processo, construção, um trabalho do ser humano que pela formação se vai edificando enquanto tal". (Bastos, 2013, pp. 90-92)

A obra de Comenius é particularmente interessante, pois é talvez a primeira vez

que a educação, ou ensino, de Filosofia em particular é definido em função da comunidade, como um serviço que é necessário prestar aos mais jovens.

Posteriormente, também Rousseau seria um autor de referência na história da educação. Em "Emílio" apresenta-nos as suas ideias acerca do papel do preceptor na educação das crianças. Afirma que o ser humano, naturalmente bondoso, é corrompido pela sociedade, e só a educação do corpo e da mente permitirá devolver o homem ao homem.

“O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo.” (Rousseau, 2004)

Sobre Rousseau, diz Aranha:

"Costuma-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isto, ressaltou a especificidade da criança que não devia ser encarada como um “adulto em miniatura”. (Aranha, 1988)

Chamemos-lhe puerocentrismo: em vez de uma educação centrada no professor, Rousseau inova ao centrar o processo educativo no aluno. De igual modo, Gameiro (2013, p. 120) também realça que "o talento do professor revela-se não no ensinar da virtude e da justiça, mas antes em despontar no discípulo o discernimento, através da

razão, do bem e do mal, mantendo assim a sua natureza intacta." Esta forma de entender a educação permite-nos ainda responder a uma simples questão: "para quê?" Para que serve a educação? Ora, diria Rousseau, serve para dotar o Homem da capacidade de ser livre, autónomo e feliz.

“Como demonstra bem o desenvolvimento do herói epônimo Emílio, é preciso (...) conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade.” (Soëtard, 2010)

Já no século XX, mas apresentando algumas semelhanças com Comenius e Rousseau, Bertrand Russell defendeu, em *On Education*, uma educação idealmente democrática na qual o aluno é levado pelo professor a ser capaz de pensar por si próprio. Para tal, advoga a liberdade de pensamento (de alunos e professores) e o cultivo do pensamento crítico, considerando que o aluno é uma pessoa que deve ser livre de aprender.

“When we have created young people freed from fear and inhibitions and rebellious or thwarted instincts, we shall be able to open to them the world of knowledge, freely and completely, without dark hidden corners ; and if instruction is wisely given, it will be a joy rather than a task to those who receive it. It is not important to increase the amount of what is learnt above that now usually taught to the children of the professional classes. What is important is the spirit of adventure and liberty, the sense of setting out upon a voyage of discovery. If formal education is given in this spirit, all the more intelligent pupils will supplement it by their own efforts, for which every opportunity should be provided. Knowledge is the liberator from the empire of natural forces and destructive passions ; without knowledge, the world of our hopes cannot be built. A generation educated in fearless freedom will have wider and bolder hopes than possible to us, who still have to struggle

with superstitious fears that lie in wait for us below the level of consciousness. Not we, but the free men and women whom we shall create, must see the new world, first in their hopes, and then at last in the full splendour of reality." (Russell, 1926)

Como salienta Maria Teresa Ximenez,

"A educação deverá ser uma forma de treinar os alunos a exercitarem o pensamento de forma a poderem ser capazes de formar juízos racionais em questões controversas em relação às quais tenham de intervir. (...) A liberdade de pensamento, quer a do jovem aluno quer a dos professores, deverá ser protegida. O professor deverá colocar os seus alunos acima de qualquer instituição ou poder, quer se trate da Igreja ou do Estado." (Ximenez, 2013)

Estamos perante uma visão humanista da educação, na qual cada indivíduo, cada aluno, deverá ser educado para a liberdade e para o pensamento crítico e construtivo.

Russell (2000) salienta que ao longo da História os professores foram sempre os principais formadores da opinião pública, mas a sua institucionalização como servidores da Igreja ou do Estado, comandados por gente sem outros interesses senão propagandistas, levaram-nos a uma situação de difícil concretização dessas mesmas funções.

"Na Antiguidade, com excepção de uma ou outra intervenção ocasional mais ou menos abrupta e ineficaz por parte de algum tirano ou multidão, o professor exercia livremente as suas funções. Na Idade Média, o ensino tomou-se prerrogativa exclusiva da Igreja, o que teve como resultado um progresso menor, quer no plano intelectual, quer no plano social. Com o Renascimento, o respeito pelo conhecimento deu de novo ao professor uma liberdade muito significativa. Sem dúvida que a Inquisição obrigou Galileu

a retratar-se e condenou Giordano Bruno à fogueira. Mas o trabalho de cada um destes homens já estava feito antes de terem sido punidos. As instituições de tipo universitário permaneceram em grande medida sob a alçada dos dogmáticos, o que explica que muito do melhor trabalho intelectual então produzido tenha sido levado a cabo por homens de cultura independentes.” (Russell, 2000, p. 77)

Essa instrumentalização tem, naturalmente, um efeito perverso, pois se é verdade que a mera aprendizagem do alfabeto e da tabuada não produz males maiores, já em níveis escolares mais elevados podemos estar perante sérias limitações à liberdade de expressão e total ausência de pensamento crítico. A consequência, afirma, é a criação de jovens ignorantes, com tendência belicista, absolutamente desconhecedores da história universal e propensos a um nacionalismo fanático, diz Russell. Estas ideias surgem-nos atualíssimas em 2017, perante o recrudescimento dos nacionalismos e dos ódios étnicos e intergrupais. Vejamos o que diz Russell:

“O dogmatismo moderno, que na Alemanha prega um credo, em Itália outro, na Rússia outro e outro ainda no Japão, recusa qualquer concepção de uma cultura internacional. O que mais ressalta no ensino ministrado aos jovens em cada um destes países é o nacionalismo fanático. Daí resulta que as pessoas de um país não têm qualquer base de entendimento com as de outro e não existe nenhuma ideia de comunidade civilizacional susceptível de se opor a esta ferocidade belicosa.” (Russell, 2000, p. 77)

Comparemos as afirmações de Russell com o alerta de Timothy Garton Ash²⁴, precisamente acerca do ressurgimento dos nacionalismos:

²⁴ Timothy Garton Ash é historiador e professor de Estudos Europeus na Universidade de Oxford. Cf. <http://www.timothygartonash.com/>. Este artigo foi publicado no Jornal Observador: <http://observador.pt/opiniao/bem-vindos-ao-admiravel-mundo-novo-do-nacionalismo/>

“Esta semana assistimos não só à tomada de posse de Donald Trump, mas também ao surgimento de uma nova era de nacionalismos. Trump junta-se a Vladimir Putin, da Rússia, a Narendra Modi, da Índia, a Xi Jinping, da China, a Recep Tayyip Erdogan, da Turquia, e a muitos outros líderes nacionalistas espalhados pelo mundo. Talvez seja injusto descrever a primeira-ministra britânica Theresa May como uma nacionalista, mas o seu anúncio de que vai optar por uma “saída dura” da União Europeia reflete a pressão do nacionalismo inglês na direita britânica e encorajará o crescimento de outros nacionalismos. Claro que já houve outras épocas de ressurgimento dos nacionalismos, mas é precisamente por já as termos vivido que sabemos que elas começam quase sempre insufladas de esperança e acabam em lágrimas.” (Asch, 2017)

Por isso, "aqueles que acreditam na liberdade de pensamento" devem proteger a "independência intelectual dos professores", pois isso é necessário para evitar o crescimento da ignorância e da barbaridade. "E o primeiro requisito necessário é uma clara delimitação das tarefas que se pode legitimamente esperar que os professores desempenhem em benefício da comunidade" (Russell, 2000, p. 73).

Neste mesmo texto, Russell procura determinar aquilo que a sociedade atual espera dos docentes.

“No mundo actual, altamente organizado como é, deparamo-nos com um novo problema. Toda a gente recebe algo que se designa por educação, algo que, geralmente, é dado pelo Estado, algumas vezes também, pelas Igrejas existentes. Na grande maioria dos casos, o professor transforma-se então num servidor civil, obrigado a cumprir ordens de homens que não têm os seus conhecimentos, que não possuem qualquer experiência de relação com a juventude e cuja única atitude face à educação é a de propagandistas. Nestas circunstâncias, não é fácil ver de que modo os professores podem cumprir as funções para que estão especialmente votados.” (Russell, 2000,

p. 73)

Uma das funções ("menores") é a transmissão de "informação não controversa". Bertrand Russell defende que deve existir uma educação universal obrigatória, pois para a nossa civilização é indispensável dominar determinadas capacidades técnicas que são essenciais para a manutenção do nosso conforto material.

Uma segunda função do professor é evitar os extremismos representados pelo dogmatismo. De um lado encontramos aqueles que querem proibir todas as ideias novas, e do outro encontramos os pregadores do "ódio uns contra os outros" (Russell, 2000, p. 74) Isto acontece porque o Estado, ou os detentores da Educação institucionalizada, sabem que pela educação é possível inculcar crenças e "promover hábitos mentais que podem ou não ser inconvenientes para a sua autoridade". Russell nota que a defesa do Estado não é, em si mesma criticável, mas que o problema surge quando o Estado "procura defender-se fazendo apelo ao obscurantismo e a paixões irracionais" (Russell, 2000, p. 74). Ora, cabe aos professores levarem os seus alunos a ter hábitos de "investigação imparcial, levando-os a julgar as questões pelos seus próprios méritos" (Russell, 2000, p. 75).

Para Russell (2000, p. 75), os professores são os "guardiões da civilização". E a civilização não é apenas o conforto material de que hoje usufruímos, com a panóplia de aparelhos, de tecnologia e de desenvolvimento científico alcançado; a civilização é, sobretudo, de ordem espiritual, com a compreensão do nosso lugar no mundo, na História, na forma como encaramos o que é ser humano, um entre iguais. É interessante verificar que, de algum modo, encontramos estas ideias plasmadas nos programas de ensino de filosofia francês, brasileiro ou português, como vimos anteriormente.

Outra das funções de um professor é a de "abrir novas perspectivas aos seus alunos, dando-lhes a conhecer as possibilidades de realização de atividades simultaneamente agradáveis e úteis" (Russell, 2000, p. 80), o que é claramente contraposto ao que pensava Lyotard, para quem a sedução e motivação dos alunos para os trabalhos escolares constituiria uma transformação do professor numa espécie de Alcibíades dos tempos modernos. Isto justifica-se porque é mais bondoso promover a própria felicidade

do que nos preocuparmos em limitar a felicidade dos outros.

“Para muitos, a felicidade não é um fim, nem para si, nem para os outros. Mas é lícito suspeitar que tais pessoas são meros frutos amargos. Uma coisa é renunciar à felicidade pessoal a favor de uma finalidade pública; outra, muito diferente, é tratar a felicidade geral como irrelevante. E, no entanto, é muitas vezes isso mesmo que é feito em nome de um suposto heroísmo. Em geral, naqueles que adoptam esta atitude, há uma espécie de veio de crueldade, provavelmente fundado numa inveja inconsciente cuja fonte poderia ser encontrada na sua infância ou juventude. O educador deveria ter por objectivo preparar adultos isentos destes infortúnios psicológicos, pessoas que não estivessem desejosas de privar os outros da felicidade de que elas próprias foram privadas.” (Russell, 2000, p. 80)

O ensino da verdade é outra das funções do professor. Por vezes pensa-se que algumas falsidades são edificantes, e como tal devem ser ensinadas; mas Russell considera que isso é um erro, pois gerará cinismo e descrença por parte dos alunos quando compreenderem que lhes foi ensinado um logro.

“Nos Estados Unidos, há uma disciplina escolar, chamada *instrução cívica*, na qual, talvez mais do que em qualquer outra, o ensino tende a ser enganador. Ensina-se aos jovens uma espécie de cartilha acerca do modo como é suposto que os negócios públicos devem ser conduzidos, encobrendo cuidadosamente o modo como, de facto, eles são conduzidos. (...) A ideia de que a falsidade pode ser edificante é um dos grandes pecados dos responsáveis educativos. Considero impossível que se possa ser um bom professor sem que se tenha tomado a resolução firme de nunca, no decurso do seu magistério, ocultar a verdade em nome do que quer que se considere ser «não-edificante».” (Russell, 2000, p. 82)

Russell considera ainda que a tolerância é algo que o professor deve desenvolver nos seus alunos, pois é a tolerância que permite a sobrevivência da democracia. Para este autor, quando os professores não são livres de ensinar, deparamos com situações nas quais o nacionalismo é propagandeado pela escola, assumindo uma superioridade moral e intelectual comparativamente com outros países.

Também em Portugal surgiram pensadores que trataram o tema da educação, e especificamente do papel da filosofia no sistema educativo. À semelhança de Rousseau, Agostinho da Silva salienta a importância da autonomia.

“Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos se eles foram meus, não seus. Se o criador o tivesse querido juntar muito a mim não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição venha a pensar o mesmo que eu; mas nessa altura já o pensamento lhe pertence. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem.” (Silva, 1945)

Agostinho da Silva é um pensador que faz regressar a filosofia à sua origem socrática, dialogante, orientada para vida em comunidade. É evidente, neste excerto, a defesa de uma aprendizagem da filosofia que contribua para cidadãos autónomos, livres, críticos.

Temos descrito a forma como a tendência historicista ou mesmo temática do ensino da filosofia tem vindo a ser confrontada com a emergência de ideais de livre pensamento, de pensamento crítico, de discussão pública e de argumentação racional, o que implica a concessão de particular relevo à Lógica enquanto instrumento conceptual e operativo. Trata-se, afinal, de discutir o «como» entrelaçado com o «para quê»

ensinar filosofia no ensino secundário, situado ainda dentro da escolaridade obrigatória. Se queremos formar cidadãos livres, críticos, autónomos, tolerantes, será necessário evitar uma abordagem histórica da filosofia e optar pelo desenvolvimento das suas competências específicas, ou seja, ensinar a filosofar e não apenas ensinar história da filosofia. Esta recusa do historicismo foi igualmente defendida por autores como Girotti e Boavida.

Armando Girotti descreve uma síntese da evolução histórica da didática da filosofia, afirmando que deveremos antes falar de uma "didática filosófica" na qual as técnicas didáticas introduzidas só são apropriadas se conduzirem a situações realmente filosóficas.

“Nos anos cinquenta o debate em Itália incidia sobre uma questão bipolar: ou seguir um programa baseado na história da filosofia ou basear-se em problemas. (...) Se a atenção didática no princípio dos anos noventa era mínima, com o tempo a reflexão metodológica foi alargando o seu espaço, graças a novas análises teóricas que justificaram novas formas de aproximação à didática. (...) Se no já distante debate respeitante aos conteúdos se privilegiava a história, ou os problemas, ou os autores mais ou menos inseridos num determinado período de tempo, hoje a discussão debruça-se sobre o modo de aproximação aos conteúdos, orientando assim a nossa atenção, em primeiro lugar, sobre quais poderão ser as melhores estratégias para abordar o acto filosófico. Se com a abordagem historiográfica o perigo consiste na subestima do fruidor da tarefa – ou seja, o estudante – com a abordagem por problemas arriscamo-nos a perder o valor histórico dos mesmos e não entramos *tout court*, como se pretendia fazer crer, na problematização: de facto, os dois temas, problema e problematidade, não são sinónimos permutáveis; enquanto o primeiro indica simplesmente um conteúdo, só o segundo diz respeito à atitude que abre a via a uma metodologia consentânea com o «fazer filosofia», ou seja,

com aquela didáctica filosófica que nas atuações dos estudantes releva o ato filosófico que compete ao sujeito quando «faz filosofia».” (Girotti, 2012, p.28)

Girotti defende o abandono de uma didática da filosofia orientada para a história da filosofia (ou seja, historiográfica), pois considera que aquilo que torna filosófica uma aula de filosofia é a problematização argumentada de modo crítico. Portanto, Girotti sustenta que

“Uma didática filosófica ideal é aquela em que eventuais técnicas didáticas para o ensino da filosofia só serão introduzidas na medida em que permitem situações realmente filosóficas. São as estratégias e não as técnicas que levam a que ocorra um «filosofar com».” (Girotti, 2012, p.28)

Em Portugal, também João Boavida questiona se a Filosofia não será remetida, por vezes, a um ensino que consiste na mera "memorização de teorias passadas ou de uma reflexão à volta de soluções ultrapassadas, mesmo que com o auxílio da exegese de textos" (Boavida, 2009, p. 49). Ora, essa tendência foi marcante na generalidade dos programas oficiais de filosofia homologados em Portugal ao longo de décadas, como vimos. E, ironiza Boavida, não será esse o motivo que leva os jovens a olhar a filosofia com indiferença? Ora, o que *deve ser* a filosofia enquanto disciplina no ensino secundário? A filosofia deve fazer com que os estudantes se apropriem dos problemas filosóficos, isto é, que os vejam como seus, pois essa é a essência propriamente pedagógica da filosofia. Portanto, o ensino de Filosofia não pode confundir-se com a erudição (cultura filosófica) nem com a reprodução social, entendida como “repositório” dos valores culturais ou ideológicos de uma sociedade.

Seguindo ainda este autor, daqui segue-se que teremos de questionar se ensinamos filosofia ou se ensinamos a filosofar, e essa é a sua questão didática fundamental. Comenius, Rousseau, Russell e Agostinho da Silva deixaram bem claro que o caminho a seguir é o da emancipação, da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da

capacidade de intervenção cívica. Isso é apenas parte do problema: “para quê” ensinamos filosofia. Mas a tensão entre ensinar filosofia ou filosofar, o “como”, é essencialmente referente a Kant.

Kant considerava que a finalidade educativa deveria ser o desenvolvimento em cada indivíduo de toda a perfeição de que fosse capaz. O professor de filosofia, se o almeja, deve entender antes de mais que um bom educador precisa de um bom método. Boavida apresenta esse método como um trabalho da razão que consiste em analisar e sintetizar (Boavida, 2009, p. 14). Mas se pretendemos ensinar a filosofar, precisaremos de um método que determine *como* o fazer. Esse método é a didática e coloca-nos perante uma outra questão: qual a relação entre Filosofia e Pedagogia?

As duas principais finalidades do ensino da Filosofia, diz Boavida, são o desenvolvimento do uso da razão e o pensamento rigoroso e exigente. No prefácio da obra “Educação Filosófica – sete ensaios”, Boavida considera que a didática da filosofia deve ser orientada a partir de problemas, e não de uma abordagem historicista. Afirma que a relação entre Filosofia e Pedagogia é uma relação de interdependência, na qual frequentemente se menoriza a pedagogia e as ciências da educação. Os filósofos tendem a desprezar esta relação, esta interdependência, demonstrando-o Boavida pelas referências a Santiuste (1984), o qual afirmava que “a filosofia é a sua própria pedagogia”, no que afirma ser corroborado por Manuel Maria Carrilho e Joaquim Neves Vicente: “ensinar filosofia é uma questão especificamente filosófica, porque os problemas do ensino da filosofia são problemas filosóficos” (Boavida, 2009, p. 19). Então, sustenta que “a filosofia talvez seja a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua própria pedagogia”, mas alerta: “ter a filosofia o fundamento da sua própria pedagogia não nos garante, por si só, uma perspetiva correta do seu ensino”. O ensino da filosofia terá, pois, de ser referente a esta dialética filosofia-pedagogia.

“A relação profunda entre filosofia e pedagogia está para além dos casos concretos e das situações históricas em que ela foi frutuosa e apresentada como exemplo. É certamente a compreensão desta complementaridade

intrínseca ou interdependência que leva Trindade Santos (1974, 30) a falar em «coincidência profunda da filosofia com a sua pedagogia e da pedagogia com a sua filosofia». Ou seja, a filosofia tem uma pedagogia própria, com a qual coincide e de algum modo se identifica e toda a pedagogia pressupõe, por um lado, e elabora, por outro, uma filosofia. Isto é, a filosofia está antes e depois da pedagogia." (Boavida, 2009, pp. 20-21)

Ora, ressalva este autor, os problemas filosóficos existem, mesmo que os humanos deles não tenham consciência. E, assegura, existe uma pedagogia própria para os ensinar. Importa, pois, determinar quais são as condições de ensinabilidade da filosofia. Boavida depara-se aqui com aquilo que são duas competências filosóficas: a problematização e a conceptualização, e acaba por afirmar que a filosofia é um processo de fundamentação racional.

Boavida salienta a importância da vivência do problema: um problema não vivido é um problema sem interesse filosófico, ou melhor, sem uma autêntica abordagem filosófica. O ponto de vista psicológico e motivacional é, afirma, obviamente relevante. Um problema filosófico não vivenciado não existe, o que implica que está desvitalizado. E isto permite reafirmar a interdependência entre a Filosofia e a Pedagogia: "ou a Filosofia que se ensina é intrinsecamente pedagógica, ou não chega a ser filosofia". O único modo de aprender filosofia, diz, é sentir os problemas e pensar sobre eles. De facto, Boavida considera que o ensino da filosofia deve ser feito dentro das circunstâncias reais, aquelas que permitem que os problemas reais sejam vívidos, sentidos, sofridos pelos alunos.

“Nestes termos, pensar o ensino da filosofia fora desta circunstância real é estar a pensar uma realidade que não existe. E isto porque não tem condições para existir uma vez que está desvitalizada. Na verdade, a filosofia, desligada do enfrentar sofrido dos problemas (novos) ou do reformular e repensar, concreto e sentido dos antigos (tornados novos) deixa de ser filosofia, mesmo que a palavra continue a designar esse produto, e até

a ter lugar nos currícula, tanto das escolas secundárias como superiores.
(Boavida, 2009, p. 30)

Ora, isto permitir-nos-ia avançar para uma estratégia didática como a resolução de problemas, como vimos aquando da abordagem da metodologia de trabalho de projeto, na qual os alunos se apropriam de um problema e conduzem os seus esforços para a resolução desse mesmo problema, consubstanciando uma aproximação ao socio-construtivismo.

Precisamente por isso, qual será o tipo de pedagogia mais indicada para a filosofia? Boavida (2009, p. 53) considera que a pedagogia por objetivos, de inspiração behaviorista, não é a mais indicada para as ciências humanas em geral, e especificamente para a filosofia. A formulação de objetivos de desempenho não se revela adequada. O problema de tal pedagogia é que coarta a criatividade ao impor objetivos que desembocam num tipo de ensino programado e previsível. Donde, diz, estamos colocados diante de duas questões: como definir objetivos comportamentais em filosofia? E será isso possível? Afinal, "Para que queremos que os alunos aprendam filosofia?" Antes dos conteúdos a aprender é necessário definir "objetivos ou intenções gerais, tais como o desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de problematização, a maturidade intelectual, a sensibilidade a valores culturais, morais, etc." (Boavida, 2009, p. 53). Estas são aquilo que o autor designa por "boas intenções educativas", mas como se operacionalizam? Quais as práticas ou processos para atingir tais objetivos? Quais as metodologias mais corretas para os alcançar? A verdade é que as boas intenções pedagógicas nem sempre correspondem a métodos adequados, por falta de coordenação entre objetivos, conteúdos e metodologias de trabalho de aula. Isto é, se essas intenções não forem operacionalizadas, não há maneira de as concretizar, pois elas não constituem objetivos pedagógicos. E mais: as famílias tendem a centrar-se nos conteúdos, os professores na avaliação dos conteúdos e os objetivos gerais, as referidas "boas intenções", acabam por ser aquilo que nunca se aprendeu porque nunca se ensinou.

Nesta linha de raciocínio, Boavida considera que a Pedagogia por objetivos pode,

no entanto, ser bastante útil, pois a formulação de objetivos específicos, correspondentes às atividades filosóficas, permitindo a operacionalização das finalidades e dos objetivos gerais de qualquer programa de Filosofia. Para tal, diz, seria necessário começar por definir quais as competências indispensáveis à atividade filosófica.

Essas competências podem ser tipificadas de acordo com uma taxonomia de objetivos, como as de Bloom ou de Guilford. Guilford estabelece algumas categorias principais: cognição, memória, produção convergente, produção divergente e avaliação. A versão original da taxonomia de Bloom continha seis níveis no domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. A taxonomia foi revista entre 1999 e 2001, tendo sido publicado um estudo em 2002, com a orientação de Krathwohl, ocorrendo uma importante alteração: a escala, até então unidimensional, passou a ter duas dimensões distintas (cognitiva e processual, substantivo e verbo: “o quê” e “como”) e as categorias foram renomeadas, passando a designar-se Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar²⁵. Como vimos anteriormente, as competências filosóficas do Programa de 1992 aproximam-se claramente deste modelo.

Seguindo de perto o texto de Boavida, verifica-se que a grande preocupação dos professores é avaliar conteúdos, pelo que as suas aulas são orientadas para comunicar aos alunos aquilo que eles têm de saber, de adquirir e compreender, o que corresponde aos níveis mais elementares da taxonomia de Bloom. A terceira categoria de Bloom (aplicação) é simplesmente “suprimida” pelos professores de Filosofia (Boavida, 2009, p. 64), que replicam trivialidades sobre o pensamento crítico e a formação moral e cívica. Ora, este problema seria possivelmente ultrapassado se a filosofia fosse evidenciada como uma atividade capaz de resolver problemas. As quarta e quinta categorias de Bloom, análise e síntese, costumam aparecer subjugadas às duas primeiras: analisa-se um texto para obter a sua compreensão e sintetizam-se conhecimentos para caracterizar autores e teorias. Ora, avaliar (“criticar”) é uma função especificamente filosófica. Então, teremos de pensar que o ensino da filosofia não é compatível com uma pedagogia que siga a taxonomia de Bloom, de baixo para cima,

²⁵ Consulte-se, a este propósito, o interessante artigo de Amâncio Pinto (em http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/15_pergunt_escolha_multipla.pdf)

vertical, pois ela teria de ser "horizontal". Análise e síntese são operações que, em filosofia, permitem desconstruir e reconstruir a atividade racional. Boavida prossegue invertendo a taxonomia de Bloom e mostrando como a avaliação exige uma não-anterioridade cronológica das operações de análise e síntese, de aplicação, de aquisição ou compreensão de conteúdos.

"É pois necessário optar entre uma filosofia que leva os alunos a desenvolver e manifestar as competências filosóficas; e uma outra que seja repositório selecionado de teorias, consideradas formativas porque, tendo estruturado uma cultura e uma maneira de pensar predominantes, concorrem para a manutenção e reprodução dessa cultura. É preciso optar entre uma noção retroactiva e uma noção projectiva de formação, ou entre uma filosofia-processo e uma filosofia-sistema". (Boavida, 2009, p. 72)

Esta opção equivale a opor dicotomicamente um ensino clássico, centrado na avaliação de conteúdos, necessariamente fiel a um modelo historiográfico ou temático, a ou um ensino centrado nas competências especificamente filosóficas, necessariamente problematizador e argumentativo, dialogante, comunicante. Ora, sem negar a importância da história da filosofia, das suas disciplinas e dos seus problemas, dos seus conteúdos próprios, Boavida considera que tal deve ser um fator inibidor do que é realmente importante, que são as competências específicas, no que se aproxima de Girotti. Isto é, se queremos desenvolver nos alunos um espírito autónomo, crítico, independente, como preconizavam Comenius, Rousseau, Russell e Agostinho, a mera interiorização de conceitos e teorias não proporcionará mais que um "vírus antifilosófico", na expressão de Boavida, isto é, uma recusa em aprender filosofia.

Não cremos que esta oposição deva assumir contornos de dicotomia. O ensino de Filosofia deve pautar-se, indubitavelmente, pelo desenvolvimento de competências filosóficas, mas tal deverá ser feito num quadro de referência teórico que é a própria filosofia, com os seus problemas, a sua história, a sua tradição. Não interessa a problematização pela problematização: o que interessa verdadeiramente é a

problematização filosófica, situada, contextualizada. De igual modo, não é a argumentação enquanto competência que interessa desenvolver, mas sim a argumentação propriamente filosófica. E as teorias e conceitos abordados na disciplina de Filosofia são, eles mesmos, filosóficos, pelo que a definição de competências filosóficas não poderá ser feita em abstrato, desligada da própria Filosofia.

Começam a vislumbrar-se as competências centrais da filosofia, mas ainda é necessário estabelecer a relação entre filosofia e didática.

Boavida considera que são muitos os autores que, tal como ele, defendem que a filosofia contém em si a sua própria didática, referindo os exemplos de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Joaquim Neves Vicente, Manuel Maria Carrilho e Olga Pombo. Mas, alerta, acreditar numa didática específica, intrínseca da filosofia, pode levar-nos a constatar, repentinamente, que afinal o modo como tradicionalmente se ensina filosofia nada tem de particular, antes sendo importado de outras disciplinas. Ou seja, Boavida afirma que é pouco filosófico não problematizar (competência, afinal, que é apanágio da filosofia), não desmontar o sofisma em que podemos cair: "a filosofia não tem tido uma didática específica porque não precisa de a ter; e não a necessita porque já a tem por natureza" (Boavida, 2009, p. 79). Conclui que a filosofia contém potencialmente a sua didática específica, precisa dela, mas não deve operacionalizá-la de um modo tradicional. Isto é, tradicionalmente o ensino da filosofia assenta num modelo assente na primazia dos conteúdos, histórico, doutrinal. Ora, a análise que fizemos anteriormente da evolução dos programas de filosofia em Portugal já permitia antever esta mesma conclusão. E esta discussão é a mesma que verificámos existir em França, desde há duas décadas, e no Brasil, mais recentemente. Temos tendência para não exercer uma didática intrinsecamente filosófica porque, potenciados pela própria estrutura dos programas, sempre foi mais prático e coerente assumir uma metodologia centrada na história ou nos temas da história da filosofia, pois isso será, supostamente, mais fácil de avaliar.

Portanto, a didática da filosofia, a sua ensinabilidade, radica nesta questão:

"Qual é a função formadora da filosofia? Podemos responder de duas

maneiras diferentes: ou a partir dos filósofos e da filosofia feita, ou da atividade filosófica propriamente dita. Mas essas são concepções filosóficas muito distintas, do mesmo modo que são ideias muito diferentes sobre o que seja a educação, mas só a segunda garante a coincidência entre a natureza da filosofia e a especificidade da sua didática". (Boavida, 2009, p. 82)

Deste modo, estamos implicitamente a afirmar, com Boavida, que ensinar História da Filosofia é, provavelmente, antifilosófico; transmitir problemas sem propiciar que os alunos se apropriem / vivenciem esses mesmos problemas consiste, afinal, em *desproblematizar* a filosofia. Inversamente, ensinar a filosofar sem ter por referência os conteúdos próprios da filosofia também é um engodo em que deveremos evitar cair.

Portanto, a mera transmissão de conteúdos em nada precisa de uma didática específica, pois qualquer didática geral o resolve; já o ensinar a filosofar implica não apenas a mobilização de conteúdos indispensáveis mas também "algo mais", pressupondo que esse "algo mais" será o âmago de uma didática específica da filosofia.

Boavida mostra (2009, pp. 86/87) que uma tal didática específica da filosofia é-lhe inerente mas implica uma metodologia ativa na qual o aluno, motivadamente, "faz filosofia" a partir de problemas que toma como seus, enquadrando-os nos conteúdos.

Assim, para enquadrar uma filosofia que seja eminentemente pedagógica, basta-lhe ser... filosófica. Para tal, precisa de "assentar o ensino-aprendizagem da filosofia numa condição essencial: a ativação intelectual dos intervenientes, em função de um problema real como ponto de partida" (Boavida, 2009, p. 88).

Se um ensino historicista da filosofia consiste numa desvitalização da filosofia, a verdade é que existe a tendência para os professores transmitirem aos seus alunos a "matéria" que eles se empenharão em assimilar e reproduzir da melhor forma possível; mas isto pouco tem de filosófico, pois conduz, isso sim, a uma espécie de doutrinação ideológica, a mesma forma de transmissão de conhecimentos acrítica que encontramos no manual de Augusto Saraiva.

Consequentemente, "produzir filosofia e transmitir filosofia são coisas não só diferentes mas, em parte, inconciliáveis" (Boavida, 2009, p. 93). Se é verdade que se

pode ensinar uma ou outra filosofia, como dizia Kant, também é verdade que o que realmente interessa para formar alunos, pessoas, cidadãos, seres humanos, é ensinar a filosofar. Dito de outro modo, "a didática da filosofia é a filosofia enquanto exercício".

O primeiro problema que se nos colocou foi o da ensinabilidade da filosofia. Esse problema parece agora ultrapassado, dado que é factual considerar que a filosofia é ensinada e que vários filósofos ao longo da história a ensinaram. E no entanto, a institucionalização do ensino de Filosofia não deve confundir-se com o seu ensino efetivo, que é uma coisa diferente. A esse propósito, determinamos também que a disjunção “ensinar filosofia ou ensinar a filosofar” pode tratar-se, afinal, de uma falsa dicotomia. Contudo, as condições em que tal ocorre são ainda alvo de alguma polémica, como vimos circunstanciadamente em Portugal, Brasil e França. A emergência da pedagogia leva-nos a ter em conta as possibilidades ou contextos reais de ensinabilidade da disciplina e a considerar a relação implícita entre Filosofia e Pedagogia. Sendo ensinável, deverão existir competências e objetivos próprios da filosofia, caso contrário seria apenas um conjunto amorfo de conhecimentos. O próximo capítulo dedica-se a esse assunto.

Capítulo 2 – Competências específicas da Filosofia: um problema metafilosófico?

2.1 Competências específicas da Filosofia: um problema metafilosófico?

Resolvido o problema da ensinabilidade da filosofia, será necessário determinar o que se ensina. Para tal, apresentaremos neste capítulo a forma como os filósofos responderam ao longo da História a esta questão, organizando-os, no presente, na correspondente discussão metafilosófica.

O modelo matricial do filósofo é um dos seus mais dignos e célebres representantes: Sócrates.

“Ora, é possível que alguém pergunte: - Sócrates, não poderias tu viver longe da pátria, calado e em paz? Eis justamente o que é mais difícil fazer aceitar a alguns dentre vós: se digo que seria desobedecer ao deus e que, por essa razão, eu não poderia ficar tranquilo, não me acreditaríeis, supondo que tal afirmação é, de minha parte, uma fingida candura. Se, ao contrário, digo que o maior bem para um homem é justamente este, falar todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sobre os quais me ouvistes raciocinar, examinando a mim mesmo e aos outros, e, que uma vida sem esse exame não é digna de ser vivida, ainda menos me acreditaríeis, ouvindo-me dizer tais coisas. Entretanto, é assim, como digo, ó cidadãos, mas não é fácil torná-lo persuasivo.” (Platão, Apologia de Sócrates)

Na “Apologia de Sócrates”, Platão mostra como o filósofo deve ser alguém capaz de procurar o verdadeiro conhecimento, rejeitando a simples opinião, e consciencializando-se da sua própria ignorância, o que faria dele um homem mais sábio que todos os outros. Sócrates é apresentado como um educador da *polis*, “pela

incansável denúncia das ideias feitas e dos preconceitos e pelo exame crítico de si mesmo e dos outros, tarefa prioritária da genuína dignidade humana (Maria José Vaz Pinto, 2013, p. 14). Temos, então, Sócrates apresentado como o modelo do filósofo, aquele que ama a sabedoria e cuja virtude é o exercício da razão e da excelência. Uma vida sem filosofar, sem o exercício do pensamento crítico, seria uma vida indigna de ser vivida. Esse pensamento crítico exerce-se através de um método dialógico: a ironia e a maiêutica, sendo a arte de interrogar o fulcro do diálogo.

Também Aristóteles vê o filósofo como um sábio. "A filosofia é para o Estagirita a ciência mais apropriada ao ensino, aquela que mais educa, exatamente porque aprofunda as causas das coisas, possibilitando ao filósofo um conhecimento mais universal, que ultrapassa o senso comum e o conhecimento sensível." (Joana Pereira Marques, 2013, p. 19)

"A mais elevada das ciências, e superior a qualquer subordinada, é, portanto, aquela que conhece aquilo em vista do qual cada coisa se deve fazer. E isto é o bem em cada coisa e, de maneira geral, o ótimo no conjunto da natureza. Resulta portanto de todas estas considerações que é a esta mesma ciência que se aplica o nome que procuramos. Ela deve ser, com efeito, a [ciência] teórica dos primeiros princípios e das causas, porque o bem e o «porquê» são uma das causas. Que não é uma [ciência] prática resulta [da própria história] dos que primeiro filosofaram. Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a gênese do Universo. Ora, quem duvida e se admira julga ignorar: por isso, também quem ama os mitos é, de certa maneira, filósofo, porque o mito resulta do maravilhoso. Pelo que, se foi para fugir à ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer, e não em vista de qualquer utilidade. Testemunha-o o que de fato se passou. Quando já existia quase tudo que é

indispensável ao bem-estar e à comodidade, então é que se começou a procurar uma disciplina deste gênero. É pois evidente que não a procuramos por qualquer outro interesse mas, da mesma maneira que chamamos homem livre a quem existe por si e não por outros, assim também esta ciência é, de todas, a única que é livre, pois só ela existe [por si]." (Aristóteles, Metafísica)

Para Aristóteles, a filosofia permite-nos ter uma vida virtuosa, pois é ela que nos conduz à sabedoria. Por esse motivo, a filosofia é um fim em si mesma, pois legitima-se a si própria. Ela começa com o espanto, com a admiração, permite-nos educar o cidadão, que só será feliz se desenvolver as suas capacidades, e consiste em problematizar aquilo que antes parecia evidente.

Encontramos aqui várias ideias que têm sido constantes: não é tanto a definição de filosofia como “espanto”, é muito mais a filosofia como atividade de problematização e de instrumento de formação cívica para o cidadão, o homem da *polis*.

A Idade Média representa um ponto de viragem significativo na história da filosofia, muitas vezes subjugada à Teologia e à exegese das Escrituras, e com uma orientação religiosa.

Agostinho de Hipona via na interiorização a possibilidade de o Homem encontrar a verdade, a transcendência, o que configura alguma reminiscência platónica. As verdades imutáveis estão no interior do próprio homem:

"Trata-se de ideias que o Homem encontra em si e que lhe são superiores, que pertencem ao reino inteligível, e que tal como para Platão, surgem como o verdadeiro objeto de conhecimento, ideias de ordem lógica e metafísica, verdade, falsidade, semelhança, unidade); as ideias de ordem matemática (número, figuras); e as ideias de ordem ética e estética (bem, mal, beleza). (...) A questão que se coloca agora é como é o Homem capaz de conhecer as ideias? Santo Agostinho enuncia, assim, a teoria da iluminação, segundo a

qual a alma conhece as verdades imutáveis por iluminação divina." (Joana Gameiro, 2013, p. 55)

Assim sendo, para Agostinho de Hipona a função da palavra, da linguagem, é de permitir a rememoração, mas não o ensino; é apenas o meio pela qual os sons das palavras do professor permitem ao aluno aceder à rememoração dos conhecimentos que já possui. Portanto, ao professor cabe apenas o papel de orientador, aquele que ajuda o aluno a descobrir dentro de si próprio a verdade e o conhecimento. O método eleito para tal procedimento pedagógico é a maiêutica socrática, conduzindo o aluno ao seu interior através de sucessivas interrogações.

“AGOSTINHO - Proclamam acaso os professores que se aprenda e fixe o que eles pensam, e não as doutrinas mesmas, que eles julgam comunicar falando? Pois quem será tão estultamente curioso que mande o seu filho à escola, para que ele aprenda o que o professor pensa? Ora depois de terem [os professores] explicado por palavras todas essas doutrinas, que declaram ensinar, incluindo a da virtude e a da sapiência, então aqueles que são chamados discípulos consideram consigo mesmos se se disseram coisas verdadeiras, e fazem-no contemplando, na medida das próprias forças, aquela Verdade interior de que falamos. É então que aprendem.” (Santo Agostinho, O Mestre)

São Boaventura, nascido Giovanni di Fidanza, acentua a necessidade das tarefas exegéticas.

“And, bearing on this: If a man is to make his way securely in the forest of the Scripture, cutting through it and opening it out, it is necessary that he first have acquired a knowledge of Scriptural truth in its explicit statements. That is, he should note how Scripture describes the origin, course, and final fate of the two groups, like armies in confrontation: the good who humble

themselves in this world but will be exalted forever in the next, and the wicked who exalt themselves in this world but will be cast down forever in the next. Scripture, then, deals with the whole universe, the high and the low, the first and the last, and all things in between. It is, in a sense, an intelligible cross⁴¹ in which the whole organism of the universe is described and made to be seen in the light of the mind.” (São Boaventura, Breviloquium)

Filipa Afonso (2013) assinala que

"As considerações do mestre da Universidade de Paris sobre o ensino de Teologia podem, sem dificuldade, ser transpostas para o ensino da filosofia. O primado da leitura, defendido por São Boaventura, implica a "fundamentação racional das interpretações feitas (...); por analogia, a leitura de textos fundamentais de filosofia constitui não apenas um método para aprender filosofia, (...) mas um método para aprender a filosofar (Afonso, 2013, p. 64).

A ser assim, o professor é sobretudo um hermeneuta, cuja principal tarefa é a exegese dos textos para desvelar as verdades neles contidas. Deste modo, filosofar é, fundamentalmente, interpretar, pelo que ao longo da Idade Média nos afastamos consideravelmente da perspetiva argumentativa de Sócrates e da função cívica que Aristóteles atribuía à filosofia.

É já em plena Idade Moderna que René Descartes introduz alguns conceitos relevantes na história do ensino da filosofia: em "Princípios da Filosofia" enuncia um conjunto de regras (evidência, análise, síntese e enumeração) que permitirão a todo o aprendiz de filósofo a conduzir a razão na busca da verdade. Note-se a prevalência das categorias operatórias de análise e síntese, já anteriormente referidas a propósito de Bloom e Boavida.

Na Carta-Prefácio que Descartes dirige ao tradutor para francês da obra originalmente publicada em latim, lê-se

"Primeiramente, queria explicar (...) o que é a Filosofia, começando pelas coisas mais vulgares, como são: que esta palavra Filosofia significa o estudo da Sabedoria, e por estudo da Sabedoria entende-se não apenas a prudência nos negócios, mas um perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta da sua vida, como para a conservação da saúde e a invenção de todas as artes; e a fim de que este conhecimento seja tal é necessário começar pela investigação destas primeiras causas (...) Seguidamente, farei ver a utilidade desta Filosofia e mostrarei que, dado que ela se estende a tudo aquilo que o espírito humano pode saber, devemos crer que é ela que nos distingue dos mais selvagens e bárbaros e que cada nação é tanto mais civilizada e polida quanto nela melhor filosofarem os homens; e que, por isso, o possuir verdadeiros filósofos é o maior bem que pode existir num Estado. (...) Viver sem filosofar é propriamente como ter os olhos fechados sem nunca se esforçar por abri-lo; e o prazer de ver todas as coisas que a nossa vista descobre não é comparável com a satisfação que dá o conhecimento daquelas coisas que se descobrem por meio da Filosofia." (Descartes, 1995)

Com Descartes, a filosofia volta a orientar-se para a sabedoria, mas também para a conduta moral e cívica, permitindo destrinçar os selvagens dos homens civilizados, conduzindo-nos a uma forma de prazer – o prazer intelectual.

É em Espinosa que surge, talvez pela primeira vez de forma premente, a tensão ensinar *versus* investigar. Essa distinção interessa-nos porque, no último capítulo, proporemos ferramentas de investigação para o professor do século XXI. Em resposta a um convite para lecionar em Heidelberg (Epístola XLVII, de Fabritius, Professor da Academia de Heidelberg, a Espinosa), expressa a antinomia entre filosofar e investigar: "em primeiro lugar, penso que deixaria de promover a filosofia se me dedicasse ao

ensino da juventude; teria que renunciar à prossecução dos meus trabalhos filosóficos". Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2013, p. 105) afirma que

"Certamente que todo o professor de filosofia se questiona sobre a exigência de um ensino verdadeiramente filosófico no qual não se pode limitar a transmitir o que os filósofos disseram devendo sim obrigar os alunos a pensar com eles e/ou contra eles. Há que transpor o primeiro momento, de conhecimento e reconstituição de teses e conceitos, momento imprescindível por possibilitar a passagem a um patamar seguinte que é o da apropriação. Nele estabelecemos sintonia com os filósofos, verificando até que ponto nos interpelam e até que ponto deles somos devedores (...)."

Kant defenderá que apenas é possível filosofar, mas não ensinar filosofia.

"Em suma, o entendimento não deve aprender pensamentos mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar. A natureza peculiar da própria filosofia exige um método de ensino assim. Mas visto que a filosofia é, estritamente falando, uma ocupação apenas para aqueles que já atingiram a maturidade, não é de espantar que se levantem dificuldades quando se tenta adaptá-la às capacidades menos exercitadas dos jovens. O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. [...] O método de instrução próprio da filosofia é zetético, como o disseram alguns filósofos da antiguidade. Por outras palavras, o método da filosofia é o método da investigação." (Kant, 1765)

Este método para ensinar filosofia, diz Difante, é erotemático:

"No final do Manual dos cursos de lógica geral (1800), ele procede definindo quais seriam os métodos (de ensino) mais adequados, tanto na elaboração dos conhecimentos, quanto no trato dos mesmos. Dentre "As diversas divisões do método", o mais adequado à filosofia seria, pois, o método "erotemático" (Erotematisch), que pede por reflexão, pois é o método de alguém que, além de ensinar, também interroga (frägt). Segundo a perspectiva kantiana, somente é possível filosofar, envolvendo-se de fato com a filosofia, porque ela é uma disciplina diferente das demais." (...) Kant identifica o método de instrução próprio da filosofia como Zetético. Em outras palavras, é o método baseado na investigação. Entretanto, a partir do Manual dos cursos de Lógica geral, pode-se inferir que este método pode ser também "erotemático dialógico", sem que, com isso, possa haver contradição alguma. Posto que, o primeiro baseia-se na investigação filosófica e o segundo no diálogo socrático." (Difante, s/d)

De certo modo, Kant comunga dos ideais de Comenius, Rousseau, Russell, Agostinho e, como mais à frente veremos, António Sérgio, pois o seu projeto de Aufklärung é "profundamente marcado por um impulso pedagógico" (Santos, 2013, p. 126).

Encontramos em Kant uma preocupação pedagógica, que é também antropológica, que consiste na pretensão de elevar, educar o ser humano num processo histórico e teleológico. A própria racionalidade humana está inserida no plano teleomórfico da natureza, sobre o qual o homem "tem de pensar e presumir como possível, como constituindo o horizonte mesmo da realização e expressão da sua humanidade e, em particular, da razão" (Santos, 2013, p. 127)

Temos apresentado alguns filósofos que discutem a utilidade ou finalidade de um ensino de filosofia, mas, antes de Kant, é em Wolff que encontramos interesse pelo método de ensinar filosofia.

"O que Wolff propriamente propõe não é a transposição do método da

Matemática para a Filosofia, mas antes afirma a identidade originária destas ciências, a qual, em última instância, se funda na Lógica que lhes é comum, enquanto disciplinas racionais que são. [Encontramos em] Wolff não apenas a convicção de que a Lógica é uma propedêutica ou um instrumento da ciência, mas que ela constitui a própria essência da razão: a Lógica é a filosofia da razão." (Santos, 2013, p. 131)

Contudo, Kant não subscreveria esta ideia de Wolff.

"Pelo menos desde 1763, um dos alvos privilegiados da crítica de Kant ao wolffianismo incide neste ponto: a ilusão de que a Metafísica se reduz a uma matemática de conceitos racionais ou a uma lógica e de que a filosofia pode imitar o procedimento do matemático ou do lógico. Constitui significativa conquista de Kant o ter desmontado o pressuposto da identidade das duas disciplinas e a ideia segundo a qual a filosofia deve imitar a matemática." (Santos, 2013, p. 131)

Mas qual é, então, o método da filosofia?

"O método próprio da filosofia não é, pois, o sintético, por construção de conceitos, como na matemática e na geometria, mas é um método analítico. O filósofo não pensa fabricando ou construindo conceitos, mas pensa por meio de conceitos que lhe são dados no uso da razão e cujo sentido, alcance e intencionalidade deve antes de mais tentar averiguar." (Santos, 2013, p. 131)

Portanto, Kant considera que, mais do que aprender filosofia, é necessário aprender a filosofar, conceção esta que é essencialmente investigativa e inventiva. A filosofia, deste ponto de vista, exige uma pedagogia inspirada no método socrático, através da qual o professor age como um parceiro de pensamentos.

Diferentemente, Hegel defendia a importância de aprender filosofia. Hegel tem da filosofia uma visão hermenêutica, mas entra em confronto com Kant ao considerar que a filosofia pode ser aprendida e ensinada. Serrão (2013, p. 149) assinala que

"Hegel repudia (...) o mito da espontaneidade original do indivíduo que naturalmente e sem qualquer orientação estaria em condições de produzir imediatamente juízos e raciocínios verdadeiros. Assim como o pensar sem objeto não é pensar, começar a filosofar sem fazer filosofia é o mesmo que não filosofar". (Serrão, 2013)

E, acrescenta Serrão, Hegel propõe mesmo um itinerário, uma sequência pedagogicamente estruturada: partir da experiência vivida e dos conhecimentos práticos do aluno, abstrair com conceitos da psicologia e da lógica; proceder a uma síntese desses conceitos "como uma massa de conceitos plena de conteúdo".

Em "O Ensino Da Filosofia Segundo Hegel: Contribuições Para A Atualidade", Novelli (2006) considera que

"Segundo Hegel, a filosofia sempre é pertinente na medida em que se manifesta sobre o que é fundamental para o homem, isto é, sobre sua vida com as questões que lhe dizem respeito. (...) Conhecer a história da filosofia já é aprender filosofia, mas tal aprendizagem necessita da mediação do professor. A mediação se faz necessária, pois a aprendizagem não é natural e, portanto, não se dá espontaneamente. Aprender é sempre aprender com alguém." (Novelli, 2006, p. 129)

Este papel de mediação é importante, pois é dessa forma que o aluno entra em contacto com a cultura antiga e lhe abre caminho para o exercício da hermenêutica.

"Insiste-se ainda de modo particular no papel indispensável que a sabedoria

antiga exerce no desdobramento da formação do espírito, pois a cultura greco-romana é um depósito sagrado e vivo, a propósito da qual o filósofo expõe o significado insubstituível da “mediação”, com tanto relevo na sua visão filosófica e com tamanhas consequências na futura hermenêutica." (Morão, 1989, p. 4)

Numa carta dirigida ao real conselheiro prussiano Friederich von Raumer, Hegel (appud Novelli) refere que o local mais adequado para o ensino da filosofia é a universidade pois só

"Aí se pode esperar e exigir dos alunos determinadas posturas que somente a maturidade proporciona. Tal maturidade deve permitir o exercício da paciência e da demora sobre o conceito para que o todo seja alcançado e o real, por sua vez, verdadeiramente compreendido" (Novelli, 2005, p. 130)

Em 1812, Hegel escreve "O Ensino Da Filosofia Nos Ginásios", um “Parecer privado para o Real Conselheiro Superior da Baviera, Immanuel Niethammer", carta na qual determina a sequência dos estudos académicos: Direito, Moral e Religião, estrutura acerca da qual tece o seguinte comentário:

"Se alguém perguntar se este objecto de ensino será conveniente para constituir o início da introdução à filosofia, só poderei responder afirmativamente. Os conceitos destas doutrinas são simples e possuem ao mesmo tempo uma especificação, que os torna inteiramente acessíveis à idade desta Classe; o seu conteúdo é apoiado pelo sentimento natural dos alunos, possui uma realidade efectiva no íntimo dos mesmos, pois é o lado da própria realidade interior; para esta Classe, prefiro de longe este objecto de ensino à Lógica, porque esta tem um conteúdo mais abstracto e, sobretudo, mais afastado da imediata realidade efectiva do íntimo, um conteúdo meramente teórico. " (Morão, 1989, p. 5)

Esta tensão entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar é estruturante da forma como entendemos o ensino da filosofia, ainda que possa parecer ter uma resposta simples:

“A tese que sustentamos é a de que é preciso imbuir o aluno de uma perspectiva filosófica crítica, possível apenas quando se aprende a filosofar; mas, é necessário também apresentar o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da filosofia, momento em que se aprende os conteúdos da filosofia de um determinado filósofo ou de um sistema. Kant e Hegel retratam essa dupla perspectiva. A produção filosófica destes pensadores traduz a possibilidade seja de uma filosofia crítica que nos incita a aprender a filosofar (Kant), seja de um saber sistemático que nos estimula a aprender a filosofia (Hegel).” (Ramos (2007))

Se Kant aponta para um exercício efetivo das competências filosóficas, Hegel remete-nos para uma postura pelo menos aparentemente mais passiva, dedicada à interpretação dos textos. Assim entendida, a aprendizagem da filosofia terá de ser feita através da história da filosofia, exigindo-se que o professor e os textos constituam a mediação entre o aprendiz o conhecimento filosófico. O papel do aprendiz torna-se, então, de algum modo secundário. Esse papel menor seria secundado, na contemporaneidade, por Heidegger.

As concepções de Heidegger quanto ao ensino da filosofia remetem-nos para uma heterodoxia do pensar, em que o exemplo do professor é essencial para a condução dos alunos. Heidegger, como sabemos, insere-se numa perspectiva fenomenológica e hermenêutica que assume que a filosofia deve ser cultivada sem abdicar da sua tradição histórica (Borges-Duarte, 2013, p. 225). Isso não implica que o filosofar se restrinja à enumeração dos filósofos ao longo da história, pois possuir conhecimentos sobre filosofia é apenas uma condição útil mas que pode conduzir à ilusão de que já constitui

a própria capacidade de filosofar. Uma introdução à filosofia é uma tarefa de desconstrução daquilo que é aparente, banal²⁶, óbvio, de forma a conduzir o aluno até à verdade. Esse é um exercício hermenêutico e, em simultâneo, ontologicamente inerente ao ser humano.

"Ser humano significa já filosofar. O Ser-aí (Dasein) humano, enquanto tal, está já na filosofia. Mas porque o ser humano tem diversas possibilidades, muitos níveis e graus de estar-desperto, pode também o homem estar na filosofia de diferentes maneiras. E, correlativamente, a filosofia enquanto tal pode permanecer encoberta ou assomar no mito, na religião, na poesia ou nas ciências, sem ser reconhecida enquanto filosofia. Mas, uma vez que a filosofia enquanto tal pode desenvolver-se explicitamente e por si própria, quem não participe explicitamente do filosofar parece estar fora da filosofia" (Hegel, appud Borges-Duarte, 2013, pp. 228-229)

Consequentemente, a filosofia não é algo que seja naturalmente exercido por todos nós, ainda que faça parte de nós. É necessário introduzirmo-nos na filosofia, desvelá-la, e para tal é essencial o papel deflagrador do professor.

"O papel do magistério, na sua exemplaridade, consiste, justamente, em pôr a caminho e libertar as possibilidades abertas pelo pensar e tal deve ser entendido como um privilégio, pois compete ao professor de filosofia introduzir a disciplina de tal forma que possa "realizar a sua essência na comunidade, como aquilo para que está vocacionada: o caráter exemplar, no saber, na modalidade de vínculo com as coisas e com outrem." Borges-Duarte, 2013, p. 234)

Entendida como metodologia de trabalho filosófico, a hermenêutica é a arte da

²⁶ Paulo Ghiraldelli diz que a filosofia é uma narrativa de desbanalização do real:
<https://ghiraldelli.wordpress.com/2008/04/12/o-que-e-a-filosofia-em-menos-de-3-mil-palavras/>

interpretação, que em Espinosa²⁷ deve corresponder ao padrão da exegese bíblica, algo já visto em Boaventura e Agostinho de Hipona. A hermenêutica implica não apenas a análise gramatical, do sentido, mas também a análise histórica. Trata-se não apenas de buscar o significado das palavras e frases no texto, mas também o "conhecimento histórico da vida do autor, da história e da geografia do seu país" (Inwood, 2007).

Também para Foucault, um dos autores pós-modernos, a hermenêutica é a marca essencial da filosofia. Portanto, este autor insere-se de algum modo na linha de pensamento de Heidegger.

"(...) Tendo a filosofia uma função essencialmente onto-etho-poética, o uso que dela deve ser feito é uma askêsis (o exercício de si, no pensamento), pelo que também toda a tarefa hermenêutica é um apoderar-se do sentido, pela força ou pela manha." (Arêdes, 2013, p. 337)

Ainda em França, em "O que é a filosofia?", Gilles Deleuze e Félix Guattari, dois filósofos do pós-modernismo, traçam uma definição do que é a atividade filosófica e quais as suas principais finalidades.

"Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos." (Deleuze & Guattari, 1992, p. 10)

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. Esta concepção de filosofia remete-nos diretamente para uma hermenêutica que não deixa de ser criativa, conforme assinala Deleuze:

²⁷ Cf. *Tractatus Theologico-politicus*, 1670, capítulo VII, parágrafo 94

“O conceito define-se por sua consistência, endo-consistência e exo-consistência, mas não tem referência: ele é auto-referencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado. O construtivismo une o relativo e o absoluto. (...) Enfim, o conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições. É a confusão do conceito com a proposição que faz acreditar na existência de conceitos científicos, e que considera a proposição como uma verdadeira "intensão" (o que a frase exprime): então o conceito filosófico só aparece, quase sempre, como uma proposição despida de sentido. Esta confusão reina na lógica, e explica a ideia infantil que ela tem da filosofia. Medem-se os conceitos por uma gramática "filosófica" que os substitui por proposições extraídas das frases onde eles aparecem: somos restringidos sempre a alternativas entre proposições sem ver que o conceito já foi projetado no terceiro excluído. O conceito não é, de forma alguma, uma proposição, não é proposicional, e a proposição não é nunca uma intensão. (...) Os conceitos, que só têm consistência ou ordenadas intensivas fora de coordenadas, entram livremente em relações de ressonância não discursiva, seja porque os componentes de um se tornam conceitos com outros componentes sempre heterogêneos, seja porque não apresentam entre si nenhuma diferença de escala em nenhum nível. Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. (...) O construtivismo exige que toda criação seja unia construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. A questão do uso ou da utilidade da filosofia, ou mesmo de sua nocividade (a quem ela prejudica?), é assim modificada.” (Deleuze & Guatari, 1992, p. 13)

Então, afirmam os autores, à Filosofia cabe o espanto perante a realidade e a criação de conceitos que permitam uma nova intelecção dessa mesma realidade.

O pós-modernismo acabaria por ser contestado por alguns filósofos, como foi o caso de John Searle. Em "Racionalidade e realismo: o que está em jogo?", Searle apresenta a racionalidade e objetividade que tradicionalmente orientam o ensino nas universidades, em contraste com um ensino relativista pós-moderno, política e ideologicamente comprometido. Searle isenta a filosofia destas influências pós-modernas, algo de que Pedro Galvão discorda:

"Não partilho da apreciação optimista de Searle. Penso que também o ensino da filosofia (...) tem estado sujeito a uma instrumentação ideológica considerável. [Na ética] tem-se verificado com alguma frequência o fenómeno que Searle descreve perspicazmente como a passagem de um domínio a investigar (imparcial e objetivamente) a uma causa política ou moral a promover. (...) A bioética, por exemplo (...) por vezes transforma-se numa atividade ao serviço da «inviolabilidade da vida humana». (...) E a chamada ética animal, que se ocuparia de questões sobre a importância moral dos animais não-humanos, por vezes apresenta-se como algo indissociável do ativismo em prol dos direitos dos animais." (Galvão, 2013, p. 362)

Ora, como refere este autor, se também em filosofia confundirmos a investigação objetiva com o compromisso ideológico, então já estaremos a ensinar outra coisa que não filosofia - não estaremos a pensar filosoficamente, mas apenas a permitir a instrumentalização da filosofia por organizações políticas ou ideológicas, independentemente de tais causas serem de facto nobres ou edificantes.

Constata-se que se foi configurando, ao longo dos tempos, uma distinção entre aqueles para quem a filosofia é uma atividade crítica, argumentativa, e os que defendem que a hermenêutica, a interpretação, constituem a base do pensar filosófico. Esta distinção interessa-nos porque a definição de competências operatórias em filosofia

acabará por estar ancorada nestas concepções metafilosóficas. Recordemos: Sócrates e Aristóteles são autores que veem no filósofo o "educador da *polis*", em Kant encontramos uma preocupação antropológica que vai ao encontro de uma Filosofia que é também uma atividade de investigação, Wolff concede especial lugar à Lógica e Searle alerta para os perigos do relativismo da filosofia pós-moderna; também vimos Agostinho de Hipona e Boaventura atribuírem à Filosofia uma atividade de exegese e Hegel a acentuar esta tendência hermenêutica, tal como Foucault e os autores da pós-modernidade francesa. Configuram-se duas tendências gerais: o primado da argumentação e o primado da interpretação, sem pretendermos instaurar qualquer disjunção exclusiva. É possível aproximar estas duas tendências gerais de duas metafilosofias: a filosofia analítica e a filosofia continental. Tal contraposição permitir-nos-á lançar uma nova luz sobre os antigos e atuais programas de filosofia no ensino secundário e será um contributo essencial para determinar as competências filosóficas que estão implícitas ou explícitas no ensino de Filosofia.

O fulcro da distinção entre ambas as metafilosofias é a metodologia, isto é, o foco na análise ou na síntese. Os filósofos analíticos tendem a analisar o pensamento, a linguagem, a lógica, e fazem-nos resolvendo os problemas filosóficos pela decomposição dos itens nas suas partes constituintes, enquanto os continentais optam por fazer a síntese entre a modernidade e a História, o indivíduo e a sociedade, e fazem-no tentando integrar cada parte no todo que lhe corresponde. A filosofia analítica é uma atividade de "resolução de problemas" enquanto a filosofia continental se aproxima mais da tradição humanista, da literatura e da arte. Dentro da tradição analítica podemos encontrar filósofos como Hilary Putnam, John Searle, John Rawls, enquanto que na tradição continental encontramos Hegel, Heidegger, Husserl, Foucault, Sartre, Derrida, Deleuze, Lyotard, para citar nomes já referenciados anteriormente. Na verdade, a referência à tradição "continental" é algo vaga, pois abrange correntes como a fenomenologia, o desconstrucionismo, o existencialismo e o pós-modernismo. Por seu lado, a "filosofia analítica", que teve início, historicamente, com o "Círculo de Viena", já não corresponderá hoje às mesmas caracterizações que se poderiam fazer há um século.

Jones distingue as duas tradições também com base na metodologia, com foco na análise ou na síntese. Enquanto os filósofos analíticos tendem a resolver problemas filosóficos bem definidos, decompondo-os nas suas partes constituintes, os filósofos continentais abordam questões de forma sintética ou integradora. Isto é, opõe a análise do pensamento, da linguagem e a lógica à síntese da história, dos indivíduos e da sociedade. A filosofia analítica seria então uma atividade de resolução de problemas enquanto a filosofia continental se aproxima mais da tradição das artes e da literatura, sendo politicamente mais comprometida. A ser assim, temos duas metafilosofias que traçam caminhos pedagógicos diferentes:

“This reveals that these two camps are clearly divergent in emphasis and have different places in philosophy. They have different trajectories, motives, goals, and tools, and must be understood in light of their independent and differing traditions.” (Jones, 2009)

Talvez o ideal seja combinar os pontos mais fortes de ambas as tradições, unindo o poder da lógica à importância da tradição histórica, fazendo uma síntese dos respectivos métodos e trajetórias. Será isso possível? Jones pensa que sim:

“What are we to do with analytic and continental philosophy, then? Neil Levy makes a great and simple wish when he writes that we “could hope to combine the strengths of each: to forge a kind of philosophy with the historical awareness of continental philosophy and the rigor of analytic philosophy.” (Metaphilosophy, Vol. 34, No.3.) If we are to keep a balance, we must understand that both camps have methods, trajectories, and emphasis that can be honored and incorporated into a synthesis. (...) Analytic philosophy should be able to enter into phenomenology, existentialism, literature, and politics with the same enthusiasm as continental philosophy. It should also realize that philosophy is not without a history; philosophy is a historical movement which tackles social and

political questions as well as more technical problems of logic and epistemology. To assume that analytic philosophy is above the social and historical currents of its time is to canonize a golden calf and ignore the wider reality. Similarly, the average person may not care about answering the Problem of Induction or the Liar Paradox, but may wonder what life, existence, and history means to her. She may be questioning her political situation or her place within society, and to presume that what she's asking are not philosophical questions belittles the scope of philosophy. Continental philosophy may have some things to learn as well. It might need to realize that all reasoning must assume that logic is meaningful and necessary; that language is intricately connected with our ability to convey meaning, and that epistemology is one of the most crucial areas to investigate: whenever we are making assertions or expounding propositions we act as if our ability to know is correct and justified. It seems obvious that existence and Being are vital to philosophy, yet analytic philosophers might ask how we know that to be true. Continental philosophy may be forgetting those basics necessary for intelligible experience. Science, logic, and the analysis of language are not the only things that matter, but neither are literature, art, and history.” (Jones, 2009)

Em Portugal, esta discussão não passou ao lado dos professores portugueses. Desidério Murcho aponta as diferenças entre ambas e as suas implicações sobre o currículo da disciplina no ensino:

“Toda a gente conhece a filosofia continental: foi o que nos ensinaram e continuam a ensinar no liceu, é o que se ensina nas universidades e a maior parte dos livros e revistas de filosofia são de perfil continental. Uma das características que distinguem a forma analítica de fazer filosofia da forma continental, sobretudo portuguesa, baseia-se na diferente posição que tomam em relação à exegese filosófica. Ao passo que para os continentais a exegese

filosófica não se distingue da simples paráfrase, os analíticos distinguem esta da formulação, identificando com esta última o sentido da expressão 'exegese filosófica' mas não com a primeira.” (Murcho, s/d)

Claro que o facto de escolhermos uma metafilosofia, ou preferirmos uma metafilosofia, não significa que não possamos igualmente ler, investigar, divulgar ou ensinar dentro de outra metafilosofia. O que deve ficar claro é que cada professor, quando exerce a sua função social enquanto docente, saiba em que metafilosofia se inscreve, onde situar os conteúdos e, implicitamente, as estratégias didáticas que terá de utilizar, se quiser ser coerente.

A importância da opção por uma metafilosofia é evidenciada nos programas e nos manuais escolares do ensino secundário, e consequentemente nas metodologias de trabalho utilizadas, pois podemos estar perante competências que não são equivalentes.

Os programas de filosofia de 10.º, 11.º e 12.º anos remetem (in)diretamente para alguns filósofos representativos destas duas metafilosofias. Nem sempre tais filósofos são referenciados explicitamente, como no item "A rede conceptual da ação", de inspiração clara em Paul Ricoeur, mas nas "Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens" essas referências são mais claras. De uma forma algo simplista, podemos afirmar que encontramos filósofos "continentais", como Ricoeur, Husserl, Marx, Nietzsche, Arendt e Heidegger, e filósofos "analíticos" como Rawls, Gettier, Popper, Russell nos atuais programas de filosofia. Uma análise dos manuais disponíveis no mercado permite detetar influências ou posicionamentos metafilosóficos bastante claros. Vejamos o caso do manual "Essencial - Filosofia 10.º", de Amândio Fontoura e Mafalda Afonso: os textos seleccionados são bastante ecléticos, com uma clara incidência historicista, com abundantes citações de Aristóteles, e os autores de referência para a explicação dos conteúdos do programa são, entre outros, Deleuze, Sartre, Heidegger, Marx, Ricoeur, Hans Jonas, etc. No Manual "Filosofia 10.º" de Faustino Vaz e Luís Veríssimo encontramos uma clara incidência na Lógica, estando os conteúdos estruturados em torno de problemas, teses, argumentos e objecções, e referências a autores como Richard Swinburne, Simon Blackburn, Robert Nozick,

Thomas Nagel, Kurt Baier, etc. No manual "Ousar Saber" do 11.º ano, de João Simas, Luís Salvador, Adelino Cardoso, Artur Morão, André da Silva Costa e José Manuel Moreira, encontramos autores como Jean Piaget, Johannes Hessen, Jean-Paul Sartre, Paul Valéry, Werner Jaeger, Edgar Morin. Por seu lado, o manual "50 Lições de Filosofia" do 11.º ano, de Aires Almeida e Desidério Murcho, referencia Colin McGinn, Edmund Gettier, Saul Kripke. Esta breve análise em nada questiona a qualidade de cada um dos manuais, mas apenas pretende realçar a aproximação metafilosófica operada pelos respetivos autores; consequentemente, daqui se extrai que, sendo o manual a principal fonte de autoaprendizagem para o aluno e o recurso primordial para o professor, a sua adopção numa qualquer escola terá necessárias consequências sobre a abordagem metafilosófica predominante, sem prejuízo da abundância de outras opções nos recursos indicados.

Naturalmente, isto tem consequências quanto à didática específica da disciplina pois, como vimos na resenha histórica sobre como os filósofos percecionam o ensino de Filosofia,

Consequentemente, após estas considerações metafilosóficas, será que o ensino da filosofia serve para alguma coisa? Serve para interpretar? Serve para aprender a argumentar? E não estaremos demasiado habituados a pensar que a filosofia não serve para nada?

Mary Warnock tentou contrariar esta ideia. À semelhança de Matthew Lipman, Warnock considera que

"É essencial mudar os conteúdos do currículo quer no nível básico quer no secundário, de modo a que este encoraje os alunos a tornar-se maleáveis, ou, dizendo de outro modo, a que encoraje a sua imaginação (...) de modo a adotar uma atitude crítica, analítica e histórica perante tudo aquilo que lhes é ensinado. E fazer isto é precisamente a função de uma filosofia crítica."
(Warnock, 2013, p. 308)

No campo da ética, por exemplo, seria necessário problematizar temas como as nossas "obrigações para com a Natureza e para com as diferentes espécies que nela habitam; a debater problemas sobre o genoma humano, o bem-estar das crianças, a experiência íntima, a capacidade de escolha, a identidade pessoal, a imaginação religiosa" (Ferreira, 2013, p. 308), etc. Parece a todos evidente que num tempo, como o nosso, em que a abundância de informação não conduz necessariamente ao conhecimento, nem sequer a uma perspetivação crítica, reflexiva, problematizadora acerca dessa mesma abundância de informação, torna-se imperioso desenvolver as capacidades de problematização, conceptualização, argumentação e comunicação acerca dos muitos temas que nos interpelam.

Mas que filosofia temos hoje nas escolas? Ferreira sublinha

"Dois perigos que desfiguram o rosto da filosofia (...). O primeiro é a visão historicista da mesma, um erro apontado ao ensino da filosofia no bacharelato francês. Segundo Warnock, este limita-se a ensinar o que disseram os filósofos como Descartes ou Kant. (...) o segundo dano decorre da caricatura oposta que é ensinar filosofia a partir de uma coleção de questões gerais interessantes, o que a identifica com uma técnica argumentativa". (Ferreira, 2013, p. 313)

A questão que sobra é a de saber como encontrar um equilíbrio que impeça a filosofia de se transformar num longo desfile de autores ao longo da história ou uma mera artimanha logicista, com propensão para um debate relativista fundado em meras opiniões. Se o que nos interessa é determinar as competências que devemos fomentar nos estudantes, no nosso entender a alternativa a esta dicotomia pode encontrar-se na Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ). A explicitação dos princípios fundamentais da FcCJ permite-nos, simultaneamente, responder à quarta questão colocada por Boavida e referida no primeiro capítulo: a quem se ensina Filosofia? Já não se trata apenas de questionar o ensino de Filosofia no ensino secundário, mas também a crianças e jovens a partir dos 5 anos de idade.

Lipman surge inspirado pelas teorias pragmatistas (Charles Sanders Peirce e John Dewey) e construtivistas ou socioconstrutivistas (Jean Piaget, Lev Vigotsky), no sentido em que considera que as suas ideias teóricas se fundamentam na prática exercida e que as crianças possuem, desde muito tenra idade, a capacidade de raciocinar. Acredita que seria possível o desenvolvimento do raciocínio através da aprendizagem da lógica: aprender lógica permitira às crianças desenvolver as suas competências de raciocínio.

A Filosofia para Crianças, ou Filosofia com Crianças (e Jovens) é uma prática educativa que tem conhecido um desenvolvimento crescente, e consiste no exercício do pensamento crítico e reflexivo com crianças. Em grupo, como se de uma comunidade de investigação se tratasse, ou porque efetivamente o é, as crianças trabalham uma narrativa, como uma história, conto ou novela, (re)formulam conceitos e defendem os seus argumentos e pontos de vista. O professor não é um transmissor de conteúdos, mas antes um facilitador de aprendizagens, à maneira socrática, com a tarefa de orientar o debate e suscitar a reflexão, a crítica, a construção conjunta de um conceito, uma ideia, uma argumentação, uma tese. Liberdade e democracia são aqui valores fundamentais, precocemente desenvolvidos nesta comunidade de investigação. É com Lipman que ressurge a ideia de "comunidade de investigação filosófica"²⁸.

"Se a filosofia está a encontrar um lugar respeitável nas escolas de 1.º e 2.º ciclos, é porque alguns educadores com espírito pragmático descobriram que as crianças estão encantadas com ela e que a filosofia contribui significativamente para a melhoria do ensino, mesmo no domínio de competências básicas como a leitura e a matemática. (...) Todas as disciplinas parecem fáceis de aprender quando o seu ensino é infundido com a abertura, o espírito crítico e o rigor lógico característicos da filosofia. (...) Certamente foi Dewey que, nos tempos modernos, antecipou que a educação tinha de ser redefinida como o fomento do pensar (...), que não podia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual se esperava que eles ensinassem (...) e que a alternativa à

²⁸ Atualmente, esta ideia encontra eco no Conetivismo, a teoria educativa referida no Capítulo 1.

doutrinação dos estudantes é ajudá-los a refletirem eficazmente sobre os valores que lhe são constantemente impostos. (...) O tradicional manual do professor, um compêndio de exercícios fastidiosos com as respectivas respostas, deu lugar a estratégias de questionamento e a planos de discussão orientados para páginas e linhas específicas do texto e projetados para provocarem diálogos através dos quais os conceitos abordados pelo texto são operacionalizados e compreendidos. (...) Se, no decorrer do diálogo na sala de aula, são descobertas alternativas insuspeitadas, o objetivo não é confundir os alunos levando-os a refugiarem-se no relativismo, mas encorajá-los a utilizarem as ferramentas e os métodos de investigação de maneira a que possam, de modo competente, aferir evidências, detetar inconsistências e incompatibilidades, retirar conclusões válidas, construir hipóteses e utilizar critérios, até tomarem consciência das possibilidades de objetividade e relação a valores e a factos. (...) E a sala de aula teria de votar-se ao raciocínio, à investigação, à autoavaliação, até se tornar numa comunidade exploratória, ainda que autocorretiva, onde os professores são qualificados tanto em apadrinharem a reflexão, como em comprometerem-se e com ela." (Lipman, 1988, pp. 3-7)

Lipman escreveu livros como "A descoberta de Aristóteles Maia", "Lisa" e "Pimpa", destinados a crianças e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Com Ann Sharp desenvolveu aquilo que hoje chamamos "Filosofia com Crianças", um programa de ensino que proporciona "às crianças o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas que as habilitam a lidar filosoficamente com qualquer problema que as interpele enquanto seres humanos" (Carvalho, 2013, p. 303).

Em Portugal existem já contributos notáveis na área da Filosofia com Crianças. Na Universidade dos Açores funciona um mestrado, anteriormente pós-graduação, em Filosofia com Crianças²⁹; a Associação de Professores de Filosofia tem vindo a desenvolver cursos de formação em Filosofia com Crianças e Jovens creditados pelo

²⁹ Cf. <http://www.filosofiaparacrianças.uac.pt/>

Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Professores³⁰; a Sociedade Portuguesa de Filosofia apoia a divulgação de Filosofia com Crianças³¹; e a Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP) tem publicado livros e dinamizado ações de formação com regularidade³². Algumas escolas, associações de pais e câmaras municipais começaram já a disponibilizar sessões de Filosofia com Crianças.

Entretanto, Maria José Figueira-Rego elaborou um “Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens”, que “consiste num projeto de investigação sediado no Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, financiado através de uma Bolsa de Pós-doutoramento atribuída pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia” (Figueiroa-Rego, 2015). O projeto encontra-se materializado em oito livros distribuídos por quatro níveis, sendo que em cada nível existe um manual do aluno (“Histórias para Pensar”) e um livro do professor. O nível I dedica-se a crianças dos 5 aos 7 anos; o nível II corresponde a crianças com 8 a 10 anos; o nível III situa-se entre os 10 e 12 anos e o nível IV é dirigido a jovens com 12 a 14 anos. As sessões propostas desenvolvem-se em torno de uma “Agenda de Discussão, (...) num trabalho cooperativo de interação entre os diferentes intervenientes que se envolvem numa discussão filosófica acerca destas mesmas questões” (Figueiroa-Rego, 2015). Esta abordagem implica alterações do perfil do aluno, do formato de ensino-aprendizagem e do perfil do professor, e estrutura-se em três vetores fundamentais: pensamento crítico, criatividade e pensamento interventivo³³. A inspiração deste currículo é claramente lipmaniana.

Torna-se evidente que, com Lipman, a filosofia deixa de ser uma atividade com uma clara inclinação académica, talvez mesmo erudita, e, num regresso às raízes, volta a ser um exercício do pensamento, aplicável à vida quotidiana. Trata-se, novamente, de um projeto também antropológico e cívico: afinal, “em que mundo queremos viver?” (Carvalho, 2013, p. 305). Não se trata apenas de desenvolver competências cognitivas, mas de algum modo pensar sobre a sociedade em que queremos viver.

³⁰ Cf. <http://apfilosofia.org/2017/07/06/filosofia-com-criancas-e-jovens-sua-aplicacao-pratica-e-transdisciplinar/>

³¹ Cf. <http://spfilosofia.weebly.com/venda-de-livros.html>

³² Cf. <http://www.aefp.org/filosofia-para-crian%C3%A7as/>

³³ Tradução proposta por Maria José Figueira-Rego a partir do original “Caring Thinking”.

Mas Lipman também tinha consciência que a Filosofia não deve esgotar-se num mero jogo lógico, pelo que entendia ser necessário promover nos alunos um pensamento de ordem superior, que os levasse a desenvolver igualmente o pensamento crítico, a criatividade, a interajuda e a colaboração. Neste quadro, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos, acriticamente memorizados pelos alunos, e passa a ser um facilitador de aprendizagens que procura desenvolver nos seus alunos as competências filosóficas requeridas pela comunidade, uma conceção substancialmente diferente de Hegel ou Heidegger. Ora, a ser assim, devolve-se à Lógica um papel central no ensino da filosofia, pois as competências básicas de lógica serão operatórias na análise e discussão dos problemas, das teses e dos argumentos abordados nas aulas e alicerçados nas matérias propriamente filosóficas.

A filosofia deve ser entendida como "discussão crítica das teorias e dos argumentos filosóficos" (Polónio, 2009, p. 110). É necessário ter em conta que o combate à mera opinião comum não pode ser feito com base nas nossas intuições. Essa luta deve travar-se com os devidos instrumentos lógicos, pelo que o estudo de lógica, em filosofia, não só é fundamental como deve ser operacionalizado ao longo de todo um programa de ensino de filosofia.

2.2 Competências filosóficas

Estabelecida a importância da Lógica na filosofia, é altura de determinar as competências filosóficas fundamentais, pois daí decorrerá a sua didática.

Recorde-se que Boavida considera que a filosofia deverá ser "a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua pedagogia". E, acrescenta, "se não se conseguir essa didática específica é a própria filosofia que, ao nível do ensino e da aprendizagem, deixa de existir". Isto é: se os modelos de ensinar filosofia fossem apoiados naquilo que a didática geral dá a todas as disciplinas, a filosofia teria necessariamente de ensinar um *corpus* de conhecimentos. Mas para ensinar a filosofar, ela precisará da sua didática específica. Segundo palavras do autor,

“A filosofia é por constituição comunicável, como vimos, porque os elementos racionais que produz - as ideias - pressupõem e utilizam a mesma razão que os transmite segundo um discurso, racional ou racionalizador. Teria, pois, a filosofia as condições da sua didática na medida em que é a mesma capacidade racional que, em verdade, ao produzir as ideias ou de certo modo para as produzir as tem que expressar através de um discurso racional. Poderíamos também dizer que estuda, ou tem historicamente estudado através da Lógica e da Teoria do Conhecimento, os modos do pensamento, a norma do pensar e as formas adequadas da expressão e transmissão do pensamento e dos seus produtos. E, sendo assim, os problemas pedagógicos limitar-se-iam a ser problemas de comunicação. (...) O «que» ensinar e «como» ensinar influenciam-se mutuamente, pelo que definir um objetivo de ensino e de aprendizagem para a filosofia, e estabelecer um método, condiciona a filosofia que daí resultar.” (Boavida, 2009, pp. 110-111)

Claro que qualquer planificação didática da disciplina de Filosofia no ensino secundário terá de ser referente aos documentos estruturais, como o Perfil do Aluno do Século XXI, a Lei de Bases do Sistema Educativo, os diplomas legais sobre avaliação, etc. A grande questão que se levanta é como é que isso pode ser operacionalizado. Isto é, como se operacionaliza, por exemplo, o atual programa de filosofia em função do perfil do aluno? Quais são os processos concretos para alcançar tão dignificantes metas, que surgem nos textos estruturantes e com as quais estamos todos, em princípio, razoavelmente de acordo?

Recordemos que Boavida considera que essas boas intenções são finalidades, ou objetivos gerais, e a sua operacionalização exige objetivos mais específicos, mais concretos, que possibilitem a sua realização, estabelecendo metas parciais ou segmentadas. O objetivo geral, diz Boavida, deixa os professores sem saberem como o

concretizar. Para o fazer, é necessário subdividir os objetivos gerais explicitando as consequências que se considera necessárias. Por sua vez, os objetivos específicos (relacionados com os conteúdos) podem decompor-se em objetivos operacionais, que são os objetivos definidos em termos de atividades pedagógicas. São estes objetivos operacionais que permitem a realização concreta dos objetivos gerais. Para o fazer, nota Boavida, há que seguir um modelo taxonómico.

Em conclusão, não é ouvindo um professor de filosofia que os alunos vão aprender a filosofar, ainda que muitos professores sejam, sem dúvida, inspiradores³⁴. Podem, quando muito, assimilar os conteúdos filosóficos que foram transmitidos, mas isso é apenas a reprodução cultural de conteúdos.

“Segundo Tozzi, a didática da filosofia deverá resultar de um «acordo didático» assente nas seguintes proposições:

- a) o ensino da filosofia no secundário terá por finalidade e objeto a aprendizagem do filosofar;
- b) o filosofar pode e deve, para efeitos didáticos, desdobrar-se em três operações: conceptualizar, problematizar e argumentar;
- c) assim, e de acordo com o precedente, deverão ser didatizadas essas três figuras do filosofar, o que implica a necessidade de investigar os métodos, os procedimentos, as atividades e os dispositivos que hão de proporcionar o desenvolvimento e a aquisição dessas competências fundamentais
- d) aconselha ainda, em consonância, uma avaliação predominantemente formativa
- e) e de igual modo pretende promover a diferenciação pedagógica, em virtude da heterogeneidade sociocultural e cognitiva do atual público escolar” (Boavida, 2009, pp. 123-124)

³⁴ As aulas de Michael Sandel publicadas no Youtube constituem um excelente exemplo de como um professor pode ser inspirador – cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/michael-sandel/> . Salvaguardadas as devidas diferenças, poderíamos estabelecer um paralelismo com Carl Sagan, que na área da ciência constituiu uma referência incontornável, com as suas palestras televisivas na série Cosmos dos anos 80 – cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/carl-sagan-cosmos/>

Boavida nega a) porque "para fazer filosofia é preciso filosofar, e isto é pessoal, como pessoal e não transmissível é a experiência de cada um".

O segundo argumento de Boavida insiste na afirmação da oposição entre "transmissão [de conteúdos] e atividade filosófica (quer seja produzir conteúdos novos quer seja filosofar a propósito de conteúdos dados)". E, afirma Boavida, a filosofia poderá, quando muito, imitar-se e, por este processo, aprender-se". Esta aprendizagem da filosofia como simulação relembra-nos a proposta de Izuzquiza, num livro publicado em 1982 cujo esclarecedor título é "A sala de aula como simulação da atividade filosófica". Isto é, "não é possível ensinar a filosofar, é, todavia, possível aprender a filosofar". Nesta espécie de revolução copernicana do ensino da filosofia, o centro da atividade passa a ser o aluno e não o professor.

Boavida concede que conceptualizar, problematizar, argumentar são funções do filosofar mas alerta para o facto de elas necessitarem de didatização, de operacionalização. Fazer com que os alunos aprendam a refletir, a pensar filosoficamente, implica duas condições:

1) não confundir os objetivos do professor com os objetivos dos alunos (isto é, o professor quer "dar a matéria", mas o facto de o professor ter cumprido a sua planificação não implica que os alunos tenham efetivamente atingido os objetivos previstos);

2) qualquer didática da filosofia tem de satisfazer esta necessidade vital da filosofia.

Tais competências não podem ser exercitadas em abstrato: há que revesti-las de conteúdos propriamente filosóficos. Além disso, Boavida acrescenta duas condições à proposta de Tozzi: privilegiar a avaliação formativa e defender a diferenciação pedagógica. Quanto à primeira, o caminho é "responsabilizar o aluno, transformar os elementos do grupo de trabalho em agentes de informação e mútuo esclarecimento das capacidades e limitações de cada um", de forma que a avaliação se torne um fator "de orientação, apoio e regulamentação de todo o processo de aprendizagem" (Boavida, 2009, p. 131), sem que isto retire importância à avaliação sumativa.

Quanto à diferenciação pedagógica, Boavida diz que a heterogeneidade dos alunos

é tal (diferentes culturas, vocabulários e motivações) que um ensino expositivo e um currículo homogêneo, para as massas, já não é suficiente.

Não se trata de uma "filosofia para todos", abastardada, "democratizada" por via da hipersimplificação. Boavida faz aqui uma afirmação importante: o ensino tradicional de filosofia convinha às classes dominantes, pois o que se ensinava não era a "filosofar", mas sim a memorizar "uma filosofia", consentânea com os valores e cultura da classe dominante. A filosofia, mesmo se dirigida para as massas, deve formar "cidadãos críticos, participativos, intervenientes e evoluídos", algo que não é diferente das finalidades de Lipman. Não é, ainda assim, este o único critério para uma renovação do ensino da filosofia: além deste critério sociológico, também existem razões filosóficas, pedagógicas e psicológicas para uma renovação didática da filosofia.

Como vimos, Boavida tem uma conceção curiosa acerca das competências filosóficas. Segue de perto a taxonomia de Bloom, mas invertendo-a. Considera que a filosofia começa pelo problema e daí se deriva um processo racional de análise, síntese e avaliação. Remete para a filosofia as competências de análise, síntese, conceptualização e interpretação, desvalorizando a argumentação. Define, por fim, os objetivos, tipificando-os: gerais, específicos e operacionais. Os gerais, de longo prazo, prendem-se com a própria essência do filosofar ("as suas atitudes"). Os específicos "identificam-se com os processos que qualquer situação problemática gera". Os operacionais "identificam-se com cada uma das tarefas a que obriga um processo filosófico" (Boavida, 2009, p. 152). Traça então o "esquema de uma sequência", isto é, um conjunto de operações desencadeadas por uma situação problemática:

- a) problematização e conceptualização de uma situação
- b) análise das diferentes perspetivas pelas quais a situação pode ser abordada
- c) caracterização das estruturas disciplinares que os elementos solicitam e em que poderão integrar-se
- d) exploração histórica com intenção de enquadrar os problemas, a sua evolução, as melhores respostas que lhes foram dadas, etc.

No ensaio "Fases de uma reconstrução didática" (Boavida, 2009), enuncia momentos didaticamente relevantes para a filosofia:

- o ponto de partida ou problema inicial, motivador por excelência;
- o processo de fundamentação ou percurso originado por ele

Para melhor definir os contornos de um problema, propõe algumas atividades:

“- analisar e conceptualizar as questões em aberto. Isto é, desdobrar, perspetivar e enumerar os dados disponíveis para estabelecer o contorno dos problemas e enriquecer e perspetivar a experiência;

- definido ou estabelecido o contorno do problema, a estratégia deverá desenvolver-se no sentido de multiplicar as suas relações potenciais, e recolher as informações necessárias ao esclarecimento e enquadramento do assunto.

(...) A didática da Filosofia a partir de problemas comportará, em termos esquemáticos, as seguintes fases:

- a) análise da situação problemática ou experiência;
- b) definição, tematização e tipificação do problema;
- c) pesquisa e recolha de informação com vista à integração da problemática em análise na problemática filosófica afim;
- d) formulação de abordagens ou hipóteses de solução e comparação com soluções filosóficas já adotadas;
- e) estudo e caracterização das teorias emergentes neste processo com um modo típico de teorização” (Boavida, 2009, pp. 128)

Este quadro teórico sobre as competências intrinsecamente filosóficas não é partilhado por todos. Os mais variados autores divergem quanto à definição das competências filosóficas. Traçando uma resenha histórica, verificamos que existem

propostas significativamente diferentes.

Cossutta considera que a filosofia é uma filosofia do conceito, pois o seu trabalho essencial é o exame e a redefinição de conceitos. O conceito é um operador textual que permite a síntese do real. A função do conceito consiste em relacionar o significante, o sentido e o referente, instaurando sentido.

“Referida no preâmbulo de “O que é a filosofia?” do duo Deleuze e Guattari, como exemplo de uma pedagogia do conceito, a obra de Cossutta poderá ser deslocada para o contexto do secundário, contribuindo para uma revitalização da filosofia. Mas tal só ocorrerá pelo filtro de professores que sistematizem cada capítulo em quadros sintéticos enquanto elementos para orientar a leitura e análise conjunta e individual de um texto filosófico num contexto de sala de aula.” (Cossutta, 2001)

É o próprio Cossutta que o afirma:

“Se não existe filosofia sem conceito e se o conceito é uma função, há que aprender a analisar o modo como a significação dos conceitos se opera no texto, e os papéis que lhe são distribuídos na discursividade filosófica. Apreendemo-la, em primeiro lugar, através da terminologia: fixar e delimitar o sentido dos termos, assim como escolhê-los, depende de operações complexas e específicas, a que damos o nome de processo de instauração de sentido.” (Cossutta, 2001)

De facto, Deleuze e Guattari (1992), em “O que é a Filosofia?”, definem-na como uma atividade de criação conceptual. Se existe criatividade na filosofia, ela acontece por via do pensamento que fabrica conceitos, e aprender filosofia equivale a entrar em contacto com os signos da filosofia, que são precisamente os conceitos. A aula de filosofia é uma oficina conceptual, e não uma simples transmissão histórica dos ensinamentos dos filósofos passados, na qual se tenta responder aos problemas com os

quais nos deparamos, que vivenciamos, que nos devem ser interiores.

Deleuze traça então um plano universal de aula, semelhante a um outro proposto por Sílvio Gallo:

1. Sensibilização
2. Problematização
3. Investigação
4. Conceptualização

Jacqueline Russ, seguindo de perto a abordagem de Deleuze, Guattari e Cossutta, considera que o essencial da competência filosófica reside na invenção de conceitos:

“A especificidade deste exercício deve-se à própria essência da filosofia que não constitui propriamente um modo de conhecimento, mas sim uma atividade de invenção de conceitos: a filosofia cria conceitos abstratos, manipula-os, opera por meio de representações que não são diretamente retiradas do real enquanto tal. Como escreve Gilles Deleuze: “A filosofia consiste sempre em inventar conceitos (...). Tem uma função que continua a ter atualidade, que é criar conceitos (...). O conceito é aquilo que impede o pensamento de ser uma simples opinião, uma parecer, uma charlatanice.” (Russ, 1992)

Daqui decorrem, naturalmente, estratégias didáticas coerentes com esta assunção. Russ propõe um método de comentário de texto, estratégia encarada como fundamental, que aqui resumamos com este quadro.

<p style="text-align: center;">Preparação do comentário de texto: manual de instruções</p> <p>I. Análise das formas gramaticas ou gerais</p> <ol style="list-style-type: none">1. Apresentação geral do texto (parágrafos, etc.)2. Termos ou expressões disjuntivas3. Fórmulas, expressões, conceitos destacados pelo autor (itálico, negrito, etc.)

4. Pontuação mais importante
5. Estrutura básica
II Estudo conceptual
1. Localização dos conceitos fundamentais
2. Definição de termos e conceitos
3. Estrutura dinâmica: partes, estrutura do raciocínio e argumentação
III. Tema e Tese
1. Tema
2. Tese
IV. Problema e assunto em debate
1. Questionamento
2. Problema
3. Assunto em questão
V. Parte reflexiva
1. Posição do texto na história das ideias
2. Interesse filosófico do problema
3. Estudo sistemático da relevância do fragmento textual
4. Comentários diversos

A análise e interpretação de texto, a que se acrescenta o comentário, são os métodos tradicionalmente indicados para ensinar filosofia (o “como”), mas interessa determinar as competências que se perseguem com tais estratégias didáticas (o “para quê”).

Alexandre Franco de Sá ressalva que as competências filosóficas devem ser desenvolvidas em consonância com o estudo das referências próprias da filosofia. "Não é possível desenvolver competências filosóficas sem aceder a uma cultura geral filosófica que surge, nessa medida, como a própria condição de possibilidade do cultivo e da aquisição dessas competências." (Sá, 2013, p. 6).

Contudo, é necessário definir exatamente quais são as competências desenvolvidas pelo ensino da filosofia, e não apenas os seus conteúdos ou as suas metodologias didáticas, precisamente porque conteúdos e metodologias didáticas subordinam-se às competências que pretendemos desenvolver.

Michel Tozzi é um dos mais importantes nomes na didática da Filosofia. As suas concepções influenciaram profundamente outros autores. É Tozzi quem relança, em França, a filosofia como uma prática do filosofar, e não apenas como uma disciplina que se ensina, retomando a via de Kant e de Lipman. Tozzi considera que existem três competências essenciais que a didática da filosofia deve desenvolver: conceptualizar filosoficamente uma noção; problematizar filosoficamente uma questão ou noção; argumentar filosoficamente uma tese ou teoria³⁵. Esta definição de competências permite também determinar exatamente o que se avalia em filosofia: avalia-se a capacidade do aluno em conceptualizar, ou seja, definir as noções necessárias para responder a um problema; argumentar, respondendo a um determinado problema e sustentando uma tese de forma racional; e problematizar, formulando problemas filosóficos³⁶.

A partir de 2000, Tozzi dedicar-se-ia também à filosofia com crianças e adolescentes e à «filosofia na cidade», que se traduz, entre outros, pelo regresso da filosofia ao espaço público, à boa maneira socrática, através de iniciativas como o Café Philo³⁷, o Cinéma Philo, o Atelier Philo, etc. Tais iniciativas tiveram outros representantes, como Marc Sautet³⁸, Jacques Després e Oscar Brennifier³⁹.

Em Tozzi, a conceptualização consiste em definir noções, elaborar conceitos a partir de exemplos e contraexemplos e na construção de atributos a partir de distinções conceptuais; a problematização consiste em questionar as opiniões, suas e de terceiros,

³⁵ Estas são as mesmas competências fundamentais que encontramos no Programa de Filosofia de 1992.

³⁶ Boa parte dos escritos de Tozzi estão disponíveis *online*. Sobre estas três competências, consulte-se, a título de exemplo, <https://www.philotozzi.com/category/les-trois-compétences-philosophiques-de-base/>

³⁷ Veja-se, por exemplo, o histórico dos cafés filosóficos de Narbonne: <https://www.philotozzi.com/2009/12/historique-du-cafe-philo-de-narbonne/>

³⁸ Cf. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq17039811.htm>

³⁹ De Jacques Després e Oscar Brennifier surge a inspiração para uma série infantil, entre nós conhecida como Hugo, A Grande Descoberta, cujos episódios podem ser vistos em <http://www.paginasdefilosofia.net/?s=grande+descoberta&submit=Ir>

da sua origem, dos seus pressupostos e consequências; e a argumentação consiste em justificar as teses e elaborar objeções.

Em “Une approche par compétences en Philosophie?”, Tozzi (2012) explica mais desenvolvidamente em que consistem essas competências. Primeiramente, esclarece o que significa uma «competência»: trata-se de uma aquisição, uma aprendizagem, que não se opõe ao conhecimento porque supõe, isso sim, a mobilização do conhecimento. Donde, a competência indica um saber-fazer, e nisso se distingue de um saber ou de um conhecimento. Tozzi esclarece que uma competência não deve ser confundida com um objetivo, no sentido que lhe é conferido pela pedagogia por objetivos, tal como aludia Boavida; e não é confundível porque a competência abarca múltiplos saberes, conferindo unidade e finalidade às atividades escolares. Por fim, e fazendo-nos recordar Lipman, o exercício de uma competência não deve ser confundido com a *performance*, o desempenho numa tarefa, pois essa é uma abordagem behaviorista, quando o referente teórico da competência é construtivista.

Em Filosofia, as três competências essenciais são assim definidas por Tozzi:

”La problématisation, ou capacité de s’interroger sur le sens («La vie vaut-elle la peine d’être vécue») ou la vérité («Les choses sont-elles comme elles nous apparaissent ?»); de douter, de mettre en question ses opinions («Je crois aux fantômes, mais ai-je raison ?»), qui sont souvent des préjugés (des affirmations posées avant même d’avoir été réfléchies); de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses; de remonter d’une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les présupposés d’une thèse et vérifier leur pertinence (soutenir que «Dieu est bon» implique qu’il existe, est-ce vrai?); de questionner les représentations d’une notion (si je dis: «La liberté consiste à faire ce que l’on veut», quelles conséquences ?) ; d’expliciter si et en quoi une question («Quel est le sexe des anges ?») ou une notion («L’inconscient est-il une hypothèse scientifique ?») pose philosophiquement problème...

La conceptualisation, ou capacité de définir en compréhension une notion (« L'homme est un animal raisonnable »), de partir de sa représentation (« La vérité c'est ce qui est ») pour en élaborer le concept, notamment à l'aide de distinctions conceptuelles (ici vérité et réalité)...

L'argumentation, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels (« Dieu existe parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini », ou « C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait »).” (Tozzi, 2012)

Em Portugal, o maior divulgador das ideias de Tozzi terá sido Joaquim Neves Vicente, co-autor do Programa de Filosofia de 2001. Vicente (2005) propõe-nos uma reflexão acerca do lugar da filosofia na educação secundária e mostra que, contrariamente às crenças comuns, a filosofia é ensinada em vários países europeus, com especificidades regionais quanto ao seu lugar nos vários sistemas de ensino. Ora, segundo Vicente, a filosofia existia num ensino para elites e repentinamente viu-se num ensino de massas, o que nos faz repensar o seu estatuto e papel. Em consonância com o ACIREPh francês, Vicente reflete sobre os objetivos da filosofia no sistema de ensino, concluindo que eles não devem ser de natureza estritamente filosófica, mas metacognitiva e político-social ainda que, reconhece, a sua institucionalização ou escolarização possa conduzir a uma indesejável ideologização. Vicente elabora uma dilucidação sobre o próprio conceito de didática, fazendo diversas aproximações, sobretudo sobre a existência de uma didática da filosofia ou didática filosófica.

“Uma didática da filosofia entendida como investigação em sede da pedagogia ou das ciências da educação, feita a montante e à margem da filosofia guardará sempre com a filosofia uma relação de independência e de exterioridade e não passará de uma relação acidental e acessória (...). Em alternativa, uma didática da filosofia entendida como investigação em sede de razão filosófica, ao contrário da anterior, será feita adentro da filosofia e

sob a sua vigilância, mantendo com esta uma relação substancial.” (Vicente, 2005, pp. 58)

A uma tal didática Vicente atribui três competências específicas, as mesmas referidas por Tozzi: conceptualizar, problematizar, argumentar. Nesse âmbito, distingue ainda competências básicas (discurso, informação, interpretação, comunicação), globalizantes (debate filosófico, análise metódica de textos, comentário filosófico de textos e dissertação filosófica).

O notável trabalho de Vicente inclui uma minuciosa descrição das metodologias de trabalho filosófico:

- Metodologias clássicas gregas: o diálogo socrático e técnicas retóricas;
- Metodologias escolásticas: *lectio, expositio, quaestio e disputatio*;
- Metodologias atuais, dirigidas para competências básicas, específicas e globalizantes
 - Conceptualização: aproximações representativa, indutiva ou por contraste, extensiva, metafórica, predicativa e linguística;
 - Problematização: reconhecimento, identificação, formulação, investigação, contextualização, questionamento
 - Argumentação: identificar, analisar, formular, avaliar, criticar, objetar.

Tal implica uma aprendizagem básica da Lógica. Vicente (2010) vê na Lógica um *organon*, um instrumento basilar, dado que o que “está aqui em causa é a mestria das operações discursivas ou lógico discursivas ou, se preferirmos, a mestria da dimensão discursiva indispensável ao trabalho filosófico, no limite indispensável a todo o trabalho intelectual.” Mas, sendo um instrumento, a sua operacionalização é intrinsecamente necessária:

“Não basta, de facto, dar a lógica e as teorias da argumentação, se elas não

são efectivamente postas em prática do primeiro ao último dia de aulas, de forma continuada e progressiva. Seria mesmo caso de questionar a necessidade de concentrar num capítulo as noções de lógica e de argumentação e ponderar se não seria preferível recorrer a elas como se recorre à gramática no ensino das línguas, isto é, tratando-as como um recurso, um cânone a que se acode, quando, no desenvolvimento dos temas e dos problemas, parecer necessário e conveniente, explorando numa primeira fase o trabalho de conceptualização e depois de argumentação, de forma gradual e planificada.” (Vicente, 2010, p. 3)

Nesse mesmo texto, Vicente apresenta um quadro metodológico para tratar um problema filosófico:

Temas	Elementos de estudo
T1: Como elaborar uma terminologia filosófica e aprender a utilizá-la correctamente?	<p>Análise e explicação de termos</p> <p>Elaboração e determinação de termos (<i>i.e.</i> definição, abstracção)</p> <p>Distinção, classificação, categorização de conceitos</p> <p>Distinção de degraus conceptuais (<i>i.e.</i> abstracto-concreto, particular-universal)</p> <p>Distinções que permitam relacionar e ordenar (<i>i.e.</i> parte-todo, fim-meio)</p>
T 2: Como obter proposições teórica e praticamente válidas (discurso apofântico e prescritivo) e verificar o seu valor?	<p>Análise lógica de proposições (<i>i.e.</i> declaração, afirmação, norma, regra)</p> <p>Explicação de pressupostos (<i>i.e.</i> axioma, hipótese)</p> <p>Generalização e concretização</p> <p>Formalização e quantificação</p> <p>Construção de analogias</p>

	Variação nas maneiras de colocar um problema
T 3: Como articular com pertinência as proposições e verificar a consistência e a pertinência das argumentações?	<p>Análise de argumentações teóricas e práticas (<i>i.e.</i> conclusões válidas, paralogismos, paradoxos, regressão ao infinito, artifícios argumentativos)</p> <p>Explicação de condições necessárias e suficientes</p> <p>Inferência de sequências, consequências e conclusões (<i>i.e.</i> indutiva, dedutiva)</p> <p>Elaboração de sínteses / Construção de modelos / Estabelecimento de hipóteses</p>

Outros trabalhos, também de autores portugueses, merecem destaque pela elevada importância. António Paulo Costa defende que “toda a avaliação de aprendizagem de conteúdos” consiste numa “avaliação de aquisições de competências” e que “os processos de ensino-aprendizagem e sua avaliação devem ser orientados para as aquisições de competências.”

Sinteticamente, Costa formula um quadro teórico de referência com as competências filosóficas fundamentais:

- | |
|--|
| <p>1. Competências fundamentais relativas aos problemas filosóficos:</p> <p>1.1. Identificar os problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram;</p> <p>1.2. Formular clara e correctamente os problemas filosóficos;</p> <p>1.3. Mostrar por que razão tais problemas são importantes;</p> <p>1.4. Distinguir problemas filosóficos de problemas não filosóficos.</p> <p>2. Competências fundamentais relativas às teorias filosóficas:</p> <p>2.1. Identificar e nomear teorias filosóficas.</p> |
|--|

- 2.2. Reconhecer se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver.
- 2.3. Conhecer as críticas tradicionais que são feitas a cada teoria.
- 2.4. Comparar cada teoria com teorias rivais.
- 2.5. Mostrar se uma teoria levanta novos problemas.
- 3. Competências com os argumentos clássicos e as técnicas argumentativas
 - 3.1. Identificar argumentos filosóficos clássicos e comuns;
 - 3.2. Avaliar argumentos do ponto de vista lógico (validade, solidez, força);
 - 3.3. Comparar argumentos filosóficos, quer clássicos quer comuns;
 - 3.4. Propor argumentos novos.

Acrescenta um outro quadro com competências não centrais mas indispensáveis à filosofia:

- 4. Competências conceptuais
 - 4.1. Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica;
 - 4.2. Utilizar adequadamente o vocabulário filosófico.
- 5. Competências linguísticas
 - 5.1. Analisar textos;
 - 5.2. Sintetizar textos;
 - 5.3. Interpretar textos;
 - 5.4. Elaborar exposições correctas e articuladas de ideias.
- 6. Competências atitudinais
 - 6.1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos dos outros;
 - 6.2. Apresentar claramente as suas ideias;
 - 6.3. Justificar sistematicamente essas ideias;
 - 6.4. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros

Num outro texto, Costa e Almeida questionam:

“O que deve ser avaliado em Filosofia? Esta é a primeira pergunta que qualquer professor ou grupo de professores deve fazer antes de estabelecer quaisquer critérios e de escolher as actividades e os instrumentos de avaliação a utilizar. (...) Torna-se completamente evidente que a melhor forma de estabelecer critérios de avaliação correctos será começando pela definição das competências filosóficas relevantes. Mas para isto teremos de estar na posse de uma concepção de filosofia, isto é, teremos de saber responder à questão «O que é a filosofia?». Ora, as respostas a esta questão não são unânimes. Como conciliar, assim, as dificuldades teóricas inerentes ao debate metafilosófico acerca do conceito de filosofia e a necessidade prática de avaliar os alunos de Filosofia? Uma solução que só aparentemente é conciliadora e pluralista consiste em defender uma concepção de filosofia que contemple todas as sensibilidades. Mas será que é possível sustentar racionalmente uma tal concepção de filosofia e do seu ensino? Um programa de Filosofia que queira acomodar todas as concepções metafilosóficas será, na melhor das hipóteses, um programa vago e indefinido e as competências filosóficas a desenvolver nos alunos também acabariam por se tornar impossíveis de identificar. Logo, os professores ficariam sem saber exactamente o que teriam de avaliar. E quando os professores não sabem exactamente o que avaliar, muito menos sabem os alunos sobre o que irão ser avaliados, pelo que seriam provavelmente vítimas de uma avaliação arbitrária. Temos, pois, de reconhecer que há concepções de filosofia cujas consequências são didáctica e pedagogicamente infelizes. Se é que uma noção de filosofia onde tudo cabe pode ser, com propriedade, considerada uma noção de filosofia (...) Cabe aos grupos de professores de Filosofia aproveitar a abertura habitualmente existente nos programas da disciplina para realizarem uma opção metafilosófica – e logo didáctica – clara e direccionada. Assumir uma

concepção demasiado lata de filosofia para satisfazer todos os docentes do grupo pode resultar numa vagueza didacticamente desastrosa.” (Costa e Almeida, s/d)

Almeida e Costa consideram que a argumentação é a competência essencial da filosofia, dado que se trata de uma disciplina sem meios de prova empíricos, o que implica o uso de argumentos. Mas, além da argumentação, consideram que existem outras competências filosóficas sobre as quais deve incidir a avaliação, como se pode ver neste quadro.

Competências filosóficas sobre os problemas da filosofia

1. Saber identificar problemas filosóficos, assim como as disciplinas filosóficas que deles se ocupam.
2. Ser capaz de mostrar por que razão esses problemas são importantes.
3. Saber distinguir problemas filosóficos de problemas não filosóficos e de pseudo-problemas.
4. Saber formular clara e correctamente problemas filosóficos.

Competências filosóficas sobre as teorias filosóficas

5. Saber qual o problema que a teoria procura resolver
6. Saber identificar a teoria.
7. Avaliar a teoria.
 - 7.1. Mostrar se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver.
 - 7.2. Mostrar se a teoria levanta novos problemas.
 - 7.3. Confrontar a teoria com as críticas que lhe são feitas.
 - 7.4. Compará-la com teorias rivais.

Competências filosóficas sobre os argumentos filosóficos

8. Saber identificar argumentos.
9. Saber avaliar argumentos.
9.1. Mostrar se o argumento é sólido.
9.2. Mostrar se o argumento é forte.
10. Comparar argumentos com outros argumentos importantes sobre o mesmo problema e que fazem parte da tradição filosófica.
11. Propor argumentos novos, denotando criatividade

Por fim, e dado que as “atitudes” são também competências avaliadas em filosofia, propõem um outro quadro referencial:

Competências filosóficas – a atitude filosófica que se espera por parte do aluno:
1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios.
2. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.

Muito importante é a distinção que traçam entre as competências filosóficas e as não filosóficas, bem como as transversais e não transversais.

Competências	Filosóficas	Não-filosóficas
Transversais	- Dominar os instrumentos conceituais, fornecidos pela Lógica formal e informal, que permitem avaliar, refutar ou corroborar argumentos, construir novos argumentos, contra-exemplificar, reduzir ao absurdo, etc. - (...)	- Elaborar discursos sintaticamente corretos - Redigir exposições articuladas de ideias Interpretar textos - Analisar e sintetizar textos
Não transversais	- Identificar e formular problemas - Compreender, explicar e avaliar teorias filosóficas	- Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem certos problemas

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e compreender os argumentos clássicos da filosofia - Conhecer o contexto filosófico dos problemas, teorias e argumentos da filosofia - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> e teorias; - Identificar as causas históricas e sociais dos fundamentalismos religiosos; - Descrever a astronomia copernicana; - Conhecer o Código Penal - Aplicar o Teorema de Pitágoras - (...)
--	--	--

Este quadro é fulcral para compreender que determinadas competências, como a interpretação, não são estritamente filosóficas, ainda que sejam requeridas para a atividade filosófica, tal como o são para Literatura, História ou Geografia. Portanto, a interpretação de textos não é o principal objeto de avaliação em filosofia, nem a filosofia é meramente uma atividade exegetica.

Por fim, num novo quadro de sistematização teórica, relacionam as competências filosóficas com as atividades que permitem a sua avaliação:

Competências filosóficas	Actividades / Instrumentos
1. Saber identificar problemas filosóficos, assim como as disciplinas filosóficas que deles se ocupam.	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Debate
2. Ser capaz de mostrar por que razão esses problemas são importantes.	Resolução de teste escrito Ensaio Exposição oral Debate
3. Saber distinguir problemas filosóficos de problemas não filosóficos e de pseudo-problemas.	Resolução de teste escrito Exposição oral Debate
4. Saber formular clara e correctamente problemas filosóficos.	Resolução de teste escrito Ensaio

	Exposição oral Debate
5. Saber qual o problema que a teoria procura resolver.	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Ensaio Exposição oral
6. Saber identificar a teoria.	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Debate
7. Avaliar a teoria. 7.1. Mostrar se teoria resolve ou não o problema que procurava resolver. 7.2. Mostrar se a teoria levanta novos problemas. 7.3. Confrontá-la com as críticas que lhe são feitas. 7.4. Compará-la com teorias rivais.	Resolução de teste escrito Ensaio Exposição oral Debate Elaboração de trabalho de pesquisa
8. Saber identificar argumentos	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Debate TPC
9. Saber avaliar argumentos. 9.1. Mostrar se o argumento é sólido. 9.2. Mostrar se o argumento é forte	Resolução de teste escrito Trabalho com texto Ensaio Exposição oral Debate TPC
10. Comparar argumentos com outros argumentos importantes sobre o mesmo problema e que fazem parte da tradição filosófica.	Resolução de teste escrito Ensaio Exposição oral Debate Elaboração de trabalho de

	pesquisa
Atitudes	Instrumentos
1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios.	Grelhas de observação de múltiplas actividades
2. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.	Grelhas de observação de múltiplas actividades

António Paulo Costa (2004), num outro documento, salienta que “qualquer modelo de avaliação está estreitamente vinculado a uma dada concepção de didática da filosofia; por sua vez, esta decorre da concepção metafilosófica que se partilha.” Fica claro que aqueles que se inscrevam numa tradição analítica tenderão a defender um ensino de filosofia a partir de problemas; e aqueles que se identifiquem com a tradição continental, tenderão a defender um ensino de filosofia a partir de conceitos, temas e referenciais históricos.

John Rudisill (2011, p. 241) retoma a distinção entre ensinar filosofia ou filosofar, sem pretender entrar na discussão metafilosófica e optando por uma concepção minimalista do que deve ser tal ensino. Assim, considera que estudar filosofia consiste em adquirir conhecimentos acerca da história da filosofia, mas que existe um progresso quando o estudante passa a ser capaz de utilizar competências filosóficas para discutir os argumentos dos filósofos. E quais são essas competências?

“They are skills of (1) interpretation and analysis, (2) critical assessment of arguments, ideas, and presuppositions, (3) fluent application of philosophical concepts, distinctions and methods to the project of addressing a philosophical problem and (4) creatively developing and pursuing, through the means of effective written and oral communication, a novel approach to any of a certain broad class of puzzling issues.”
(Rudisill, 2011)

Em consonância, Rudisill propõe um modelo de avaliação baseado em quatro grandes objetivos:

“(1) Interpretation and Analysis

Students should be able to analyze, interpret, and understand philosophical texts and discourse.

(2) Argumentation

Students should be able to effectively identify, evaluate, and formulate arguments.

(3) Philosophical Knowledge and Methodology

Students should be able to demonstrate a high degree of fluency with the major traditions, figures, concepts, and methods of philosophy.

(4) Communication

Students should be able to develop, organize, and express ideas in a precise, clear, effective, and systematic manner in writing and discussion.”

(Rudisill, 2011)

Neste capítulo vimos como existiu uma longa evolução histórica das concepções sobre como ensinar filosofia, situando o debate em torno da discussão ensinar filosofia ou ensinar a filosofar e estruturando-o em duas metafilosofias dominantes. Os últimos e principais desenvolvimentos têm dado mais força àqueles que defendem a importância da argumentação e da lógica, preconizando o ensino da filosofia a partir de problemas e não da sua história. Existindo vários quadros teóricos, cada professor terá a tarefa de se situar, bem como de compreender o que se espera das suas funções tendo em conta o programa em vigor.

Capítulo 3 – Educação e Sociedade em Rede

3.1 Educação e Sociedade em Rede

Vivemos numa Sociedade em Rede, ou Sociedade da Informação. Victoria Camps (2003) caracteriza-a pelo rápido desenvolvimento das tecnologias de comunicação, afetando a comunicação, o ensino, as relações interpessoais, etc.. A informação está em todo o lado, rodeia-nos, está acessível a partir de equipamentos simples como um *smartphone* com acesso à internet. Mas será uma boa informação? Estaremos mais suscetíveis à manipulação? Estaremos mais aptos a exercer uma cidadania ativa?

“Aunque la ciudadanía hoy constituye una parte minúscula de la vida de la persona, aunque ya no podemos definir al ser humano como “animal político”, como hizo Aristóteles, ni pensar con Rousseau que el fin de la democracia es convertir al hombre en ciudadano, aunque así sea, conviene que la ciudadanía consista en algo más que el derecho al voto y la obligación de tributar al estado. Mejor dicho, conviene que el derecho al voto lo sea con todos los requerimientos imprescindibles para que el ciudadano vote con conocimiento de causa. Para ello, el ciudadano ha de empeñarse en conseguir una información que sea fuente de conocimiento, conjurando para ello, como decíamos, las tiranías y la lógica que constriñen a la información mediática y la rebajan a una información mediocre. La mediocracia es una democracia mediocre.” (Camps, 2003, p. 10-11)

Victoria Camps não tem dúvidas em considerar que é necessário recuperar o *logos*, a racionalidade, razão e linguagem, fazendo dos cidadãos indivíduos capazes de compreender a informação a que têm acesso.

Também Medeiros (1998) questiona o papel da educação na Sociedade da

Informação:

"No mundo contemporâneo assumem particular importância os conceitos de sociedade da informação e do conhecimento, daí decorrendo a necessidade de uma aprendizagem permanente, de um exercício crítico, muitas vezes desconstrucionista. (...) A sociedade do futuro terá de reformular o quadro onde o saber é criado e transmitido, e as metodologias de ensino e aprendizagem estão a ser apuradas em função dessa nova noção de competência" (Medeiros, 1998, p. 530)

O problema que se coloca é o de saber a dimensão e o significado educativo das transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. As «novas tecnologias» são já velhas perante o uso que lhes damos, mas a sua incorporação na sala de aula tem sido lenta e experimentalista. O que poderemos esperar da educação no século XXI?

3.2 Uma educação para o século XXI

Os avanços tecnológicos das últimas décadas foram notáveis. A informação está à distância de um clique no computador, viaja connosco num pequeno telemóvel, tornou-se ubíqua. Hoje é possível fazer videoconferências com pessoas situadas em locais geograficamente muito distantes. A facilidade de comunicação é enorme, permitindo a partilha de *links*, ficheiros, imagens e vídeos. Lentamente, as bibliotecas tornam-se virtuais. Um leitor *e-reader* ou um *tablet* comportam centenas ou milhares de livros, filmes, músicas, fotografias, gráficos e todo o tipo de dados. Os alunos de hoje têm toda a informação disponível no *smartphone* ou no *smartwatch*.

São muitas as transformações educativas a que estamos a assistir. O *e-learning* tornou a educação ubíqua; os ambientes virtuais de aprendizagem generalizam-se, com a possibilidade de utilização das redes sociais enquanto ferramentas educativas; “Bring Your Own Device” (BYOD) passou a ser uma realidade, com os alunos a usarem os seus próprios dispositivos como forma de aceder a conteúdos educativos; todo o

processo educativo se encontra em metamorfose, a caminho de uma hibridação entre o presencial e o *online*; a personalização dos conteúdos educativos, muito além de uma pedagogia diferenciada, é hoje possível tecnologicamente; os Massive Open *Online* Courses (MOOC) colocam à disposição de todos os mais variados objetos de aprendizagem, muitos deles com extraordinária qualidade; a realidade virtual e os ambientes imersivos avançam rapidamente, sendo o Second Life um extraordinário prenúncio do que pode ser feito; os objetos “*wearables*” e a Internet of Things (IoT), serão cada vez mais vulgares nos próximos anos; *learning analytics* será uma ferramenta educativa importante em pouco tempo.

Duas grandes questões se levantam:

- 1) De que forma devem as instituições de ensino, se é que devem, incorporar as novas tecnologias nas metodologias de ensino?
- 2) Pode a filosofia ser particularmente útil num tempo em que a informação abunda?

A questão que abordaremos aqui não é a de saber se o ensino a distância é melhor ou pior do que o ensino presencial. Essa discussão, que já não tem pertinência nem atualidade, foi ultrapassada pela emergência e generalização das novas tecnologias e não deve ser confundida com a questão de saber se o ensino *online* é, ou não, eficaz. Clarificando, o ensino a distância decorre primordialmente em ambientes virtuais, mas o ensino presencial incorpora cada vez mais elementos *online*. Esta tendência de hibridação do ensino parece incontornável e é aquilo que nos faz colocar as questões anteriormente apontadas. Afinal, a emergência do *blended-learning* como evolução natural dos ambientes presenciais e virtuais conduziu-nos à possibilidade de navegar na internet, efetuar pesquisas em motores de busca, participar em *chats*, fóruns e videoconferências, aceder a comunidades virtuais de aprendizagem, produzir e consumir *podcasts*, e utilizar as redes sociais para esclarecer dúvidas ou recolher informação.

A introdução das novas tecnologias no ensino não tem sido pacífica. Além das

naturais resistências por parte daqueles que reúnem menos competências digitais, existem várias vozes críticas acerca desta imersão tecnológica em curso. Madaleno (2006) tece fortes críticas às novas tecnologias. Acusa as grandes empresas de ver na educação mais um instrumento ao serviço do capitalismo, promovendo e difundindo as tecnologias nas salas de aulas como forma de aumentar exponencialmente os seus lucros, fazendo de “cada cidadão um consumidor frenético de internet” e promovendo “a substituição da Escola pelo Ensino e pela formação a distância, obrigando a que cada casa europeia esteja permanentemente em uso de linha telefónica”.

“De facto, estes detentores do poderio económico decidiram “pôr a pata” em cima da Escola no dia em que descobriram que podem transformar a Educação no mais colossal mercado do século XXI: que ela pode constituir o domínio em que os apetites do grande capital poderão, a breve prazo, saciar a sua inextinguível fome de lucros; que ela pode transformar as crianças escolarizadas num gigantesco viveiro consumista, multiplicado por anos sem fim... São as novas concepções liberais, acerca das quais Edith Cresson afirmou «o capitalismo tem vontade de privatizar a educação? A resposta é sim».” (Madaleno, 2006)

Madaleno acusa-nos, a todos nós, de acriticamente considerarmos que as tecnologias são a chave para o sucesso educativo, que a grande revolução do ensino se encontra na utilização de computadores, na disseminação da educação e formação *online*, com o objetivo de favorecer os grandes interesses económicos. E acrescenta uma outra crítica, que é o perigo da manipulação:

“Quando surgirá alguém com discernimento para desmontar este discurso do uso sobranceiro das tecnologias, apenas porque estão na moda? Quando despertarão as consciências para o risco de manipulação em massa resultante do poder que, através do controle dos conteúdos dos materiais informáticos de carácter educativo, acabará por ser colocado na mão das

grandes multinacionais? (...) Quando acordarão os professores para o facto de estarem a assistir e a promover, impavidamente, esta integração, a todo o transe, das novas tecnologias, em detrimento da defesa de uma escola que ensine e cultive? Quando perceberão que estão tacitamente a alinhar numa estratégia conducente à comercialização do ensino, e ao controle e privatização da educação?” (Madaleno, 2006)

É verdade que a introdução das novas tecnologias pode exigir avultados investimentos económicos, e numa era de obsolescência programada ou percebida isso é ainda mais evidente. Mas também é evidente que essas mesmas tecnologias têm de ser compreendidas, utilizadas, integradas por todos os cidadãos, pois tornaram-se fundamentais no nosso modo de vida.

Naturalmente, a irrupção das novas tecnologias também coloca em causa o papel do professor. Novas competências lhe são exigidas⁴⁰, num tempo em que os “nativos digitais”⁴¹ o fazem sentir-se ultrapassado pelas novas maravilhas contemporâneas.

Contudo, numa sociedade e num sistema educativo perante tão profundas mudanças, para que serve a Filosofia no século XXI?

3.3 Para que serve a filosofia (no século XXI)?

Serve para o mesmo que sempre serviu: pensar criticamente. É frequente termos algumas dificuldades em dar uma resposta cabal a esta questão, pois parece que a filosofia não atinge nenhuma "verdade" tal como acontece com as ciências. Sucedem que grande parte dessas mesmas ciências começaram na indagação filosófica. Como muito bem refere Teixeira (2013, p. 13), aquilo que outrora foram questões filosóficas, transformaram-se em conteúdos científicos, de que são exemplos evidentes a Astronomia e a Psicologia. E continuam a sobrar questões para as quais não temos respostas: problemas sobre a cosmogénese, a biogénese, a antropogénese; questões

⁴⁰ Uma síntese das competências digitais docentes pode ser encontrada em Pere Marques, um investigador espanhol que se dedica a esse assunto, em <http://peremarques.net/>

⁴¹ A existência de “nativos digitais” não passará de um mito? A discussão já não é recente mas não deixa de ser estimulante: <http://ecd.org/policy-publications/digital-native-fallacy>

sobre a identidade e o sentido; ou, no dizer de Kant, questões sobre o que podemos saber, o que devemos fazer, o que poderemos esperar e, em suma, a questão fundamental: o que é o ser humano? Por isso, havendo tantas questões de carácter filosófico para as quais ainda não temos respostas unívocas, pode-se dizer que a filosofia alarga os nossos horizontes mentais. E para tal será necessário, recorde-se, o domínio de competências operatórias no âmbito da Lógica, fundamental porque instrumental para o pensamento filosófico.

Alexandre Franco de Sá (2013, p. 4-6) estabelece a questão central que todo o professor de filosofia deve ser capaz de responder:

"Que se espera, de um modo geral, da lecionação da filosofia enquanto componente de formação geral no contexto curricular do ensino secundário? O que pode a filosofia oferecer e o que se pode legitimamente esperar da filosofia no âmbito desta formação geral?" (Sá, 2013, p. 4-6)

Como vimos, existem várias perspectivas quanto a esta questão já anteriormente abordadas. Convém recordar que a filosofia tem um valor intrínseco e que qualquer tentativa de instrumentalização da filosofia para fins ideológicos, ainda que bondosos, poderá acarretar um abastardamento do filosofar. Contudo, a institucionalização do ensino e o facto de o Estado gerir o sistema educativo provocam que a sua introdução no currículo se revista de alguma forma de utilidade. Alexandre Franco de Sá encontra duas utilidades essenciais:

"Penso que à filosofia, enquanto componente de formação geral, o sistema educativo exige o cumprimento de duas tarefas que se associam, mas que são, no entanto, suficientemente distintas para se poderem diferenciar claramente.

A primeira tarefa é a de funcionar como uma espécie de substituição ou de reforço daquilo a que se poderia chamar a “educação cívica”. (...) A segunda tarefa prende-se com a primeira de modo essencial, e é assumida

sobretudo pelo Programa do 11.º ano. Trata-se de fornecer aos alunos as competências básicas no plano do raciocínio lógico e da argumentação necessárias ao exercício da “cidadania crítica” à qual acabamos de nos referir, bem como ainda a formação intelectual imprescindível para refletir sobre o conhecimento, e especificamente sobre o conhecimento científico, distinguindo o que pode valer como conhecimento daquilo que é meramente opinativo ou mesmo falacioso." (Sá, 2013, p. 4)

Ou seja, no ensino secundário a principal finalidade do currículo de Filosofia é a orientação para o exercício de uma cidadania ativa, crítica, para o que será necessário desenvolver um conjunto de competências lógicas e argumentativas.

Esta orientação para uma cidadania crítica como finalidade do ensino da filosofia não é, aliás, nova. Já António Sérgio, pensador português do século XX, considerava que a crítica é uma atividade fundamental da filosofia. Não é, diz Sérgio, o valor das respostas que interessa, mas sim o facto de ser a filosofia aquela atividade intelectual que nos permite colocar os problemas, discuti-los, pelo que da escola não se esperará que proceda a outra iniciação filosófica senão através do questionamento.

“Deverá pois a iniciação filosófica assumir um carácter essencialmente crítico e consistir num debate dos problemas básicos que não seja dominado pelo intuito dogmático de cerrar as portas às discussões ulteriores; e um bom professor do lidar filosófico é como um indivíduo que nos lecciona a ginástica, procedendo ele próprio como um bom ginasta e obrigando-nos a nós próprios a fazer ginástica; é quem nos ministra um trabalho crítico, um modelo da faina de elucidação dos problemas [...] Repito: seja a filosofia para o aprendiz de filósofo não uma pilha de conclusões adoptadas, e sim uma actividade de elucidação dos problemas. É esta actividade o que realmente importa, e não o aceitar e propagandear conclusões. Como tive ensejo de notar algures, pode ser muito útil para a vida prática o simples conhecimento do enunciado de uns tantos teoremas de matemática; porém,

não há nisso sombra de valor cultural: só possui de facto valor cultural o perfeito entendimento dos raciocínios que nos dão as provas dos enunciados." (Sérgio, 1974, pp. 8-10)

A *paideia* grega correspondia ao sistema de educação e formação ética da Antiga Grécia e incluía Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia. O objetivo da *paideia* era a formação dos cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Encontramos esse ideal em António Sérgio, que também tem em mente a “formação pessoal e consciência humanitária” (Pinto, 2013, p. 219). António Sérgio, numa esteira humanista, advoga a educação como ensino do indivíduo para a comunidade, considerando que o exercício da cidadania consiste na cooperação racional e que a filosofia é, sobretudo, uma forma de pedagogia. Pinto (2013, p. 220) assinala que "Sérgio enfatiza a fecundidade da maiêutica socrática como processo pedagógico que constitui ao mesmo tempo o método essencial da filosofia".

Estaremos muito longe destes ideais? As transformações tecnológicas colocam-nos novos desafios, mas serão assim tão diferentes? Não creio.

Fernando Rua (2013, p. 353) recorda o discurso de Michel Serres, a 1 de Março de 2011, que se inseriu "num debate mais geral sobre os novos desafios da educação no século XI". Em tal discurso, Serres evidenciaria as transformações culturais e pedagógicas que temos vivido nas últimas décadas. Estaríamos, segundo Serres (appud Rua, 2013, p. 353), perante um

"neo-indivíduo que, confrontado com quadros de saber ultrapassados, terá de reequacionar o conhecimento recebido a partir de três questões fundamentais: Que transmitir? A quem transmitir? Como transmitir? Como responder a estas questões se os antigos quadros do saber e o seu suporte mudaram tão radicalmente nas últimas dezenas de anos?" (Serres, 2011)

Numa cultura a que poderíamos chamar «científico-tecnológica» ou, mais ainda,

numa «Sociedade da Informação» que é cada vez mais uma «Sociedade em Rede» os avanços tecnológicos têm provocado enormes repercussões no modo de vida dos humanos, sobretudo nos países desenvolvidos. Este neo-indivíduo, o *homo informaticus*, deixa de ser o proprietário do saber, do conhecimento, que agora se encontra distribuído na rede, na internet⁴². Ora, afirma Rua (2013, p. 357), "a ideia dos grupos e dos coletivos que se auto-organizam e se desfazem para se organizarem de novo é sugestivamente atrativa mas extremamente perturbadora para o sentido humanista do indivíduo". Será que fica posta em causa a longa tradição humanista e do espírito da *paideia* grega ou da *Aufklärung* kantiana? Terá a educação sido substituída pelo poder dos *media*, trocando o conhecimento escolar pela informação constante na rede?

No discurso acima identificado, Serres reflete sobre a forma como a civilização humana se alterou radicalmente nos últimos 60 anos, mostrando que os jovens de hoje não conheceram a guerra nem a fome, escudados numa sociedade que incorporou os analgésicos e os antiálgicos. Esses jovens, diz Serres, estão hoje formatados pelos *media* e procuram respostas em poucos instantes. A escola e a universidade foram eclipsadas pela sociedade do espetáculo e todos habitamos no mundo virtual, com a Wikipedia, o Google e o *Facebook* que, acusa ainda Serres, não excitam as mesmas áreas corticais que o simples ato de ler. A forma como nos relacionamos com os outros alterou-se, deixando de estar baseada numa unidade métrica e passando a ser referenciada a um clique, um dispositivo que nos permite a comunicação instantânea com alguém que se encontra do outro lado do planeta. Pergunta-se Serres: o que transmitir na escola a estas novas gerações? A resposta surge, inequívoca: o saber. Mas já não é um saber elitista, possuído por uma parte da população. O saber, o conhecimento, encontra-se hoje distribuído, partilhado, disponível, transmitido para todos. E Serres terminaria esse discurso acusando os filósofos de não terem sabido antecipar o futuro, de se terem deixado antecipar pelo mundo contemporâneo.

A introdução das tecnologias deve ser devidamente ponderada, estabelecendo criteriosamente objetivos de aprendizagem, metodologias de trabalho, ferramentas

⁴² O conceito neo-indivíduo não deixa de ser curioso, sobretudo para os amantes de cinema, pela óbvia alusão (ou expectável interpretação?) a Neo, o herói dos filmes *Matrix*.

digitais necessárias, meios e estruturas disponíveis, literacia digital dos alunos (e dos docentes), etc. Como diz Spadaro,

“Pero como con cualquier instrumento tan poderoso, puede hacerse de él un uso tanto positivo como negativo. Introducir las TICs en la enseñanza implica un proceso complejo que requiere, además del próprio aprendizaje por parte de los docentes, hacerse con conciencia de las alternativas que deben recorrerse, para poder llevar a la realidad su potencial positivo, evitando o minimizando sus consecuencias negativas.” (Spadaro, 2012, p. 191)

A sua introdução, naturalmente, também é exequível em filosofia, como o demonstra um estudo de Isidori (2014): o ensino de filosofia, num curso *online*, encorajou a reflexão crítica e o pensamento filosófico de forma semelhante ao que acontece com os cursos presenciais.

Neste capítulo vimos como o desenvolvimento da Sociedade da Informação, a Sociedade em que todos estamos conectados em redes, nos conduziu a profundas alterações tecnológicas. Essas transformações tardam em ser incorporadas pela escola e exigem à Filosofia novas ferramentas pedagógicas, ainda que não exijam novas ideias humanistas. Com a tendência de hibridação do ensino, o professor terá de desenvolver metodologias de trabalho que permitam a utilização apropriada das tecnologias educativas que hoje existem.

Capítulo 4 – Ferramentas para ensinar e estudar Filosofia

São muitas as ferramentas tecnológicas que existem para as atividades educativas. O texto que se segue não pretende, de forma alguma, considerar todas as alternativas disponíveis, mas apenas enunciar algumas aplicações práticas dessas mesmas ferramentas.

4.1 Metodologias: Trabalho colaborativo e comunidades de investigação

A aprendizagem cooperativa pode ser definida nestes termos:

“Cooperative learning is the instructional use of small groups in which students work together to maximize their own and each other's learning. Cooperative learning may be differentiated from pseudo groups and traditional classroom learning groups. There are three types of cooperative learning: formal cooperative learning, informal cooperative learning, and cooperative base groups. The basic elements that make cooperation work are positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, appropriate use of social skills, and periodic processing of how to improve the effectiveness of the group.” (Johnson, 1999)

Seguindo de perto este autor, existem vários tipos de aprendizagem cooperativa. Em grupos formais os estudantes trabalham em uma ou mais aulas para atingir determinados objetivos com tarefas individuais e grupais específicas. Em grupos informais os estudantes trabalham juntos temporariamente, por exemplo durante um debate, para atingir objetivos comuns. O trabalho cooperativo em grupo consiste na elaboração de um trabalho durante um longo período de tempo, como um trimestre ou período letivo, sendo a relação de cooperação, entreaajuda, assistência e encorajamento dentro do grupo fundamental para alcançar os objetivos.

Morais *et allia* (2015) abordam o ensino de competências argumentativas em Filosofia através do método “controvérsia construtiva”. A controvérsia construtiva é uma modalidade de aprendizagem cooperativa em que os alunos são confrontados com um problema filosófico em relação ao qual existem pelo menos duas teorias ou posições incompatíveis entre si. Os alunos, ou grupos de alunos, terão de avaliar os argumentos, propor objeções, elaborar contraexemplos e refutar as teses em confronto, construindo uma síntese integradora. Este tipo de trabalho permite desenvolver competências de pensamento crítico através da aplicação de competências argumentativas.

“A controvérsia construtiva exige alguma preparação por parte do professor e dos alunos (...): numa primeira fase o professor forma os grupos de trabalho, estabelece os objetivos de aprendizagem, escolhe o tema de estudo e prepara os materiais de ensino; numa segunda fase, explica a tarefa aos alunos, indica os critérios de sucesso e os comportamentos esperados; o professor controla a discussão realizada nos grupos, intervém sempre que necessário e zela pelo bom andamento do trabalho. Inicialmente os alunos têm um elevado grau de confiança na sua tese, nas informações que recolheram e nas suas experiências (congelamento epistémico). Quando são confrontados com perspetivas diferentes e de igual modo bem fundamentadas, aumenta a incerteza quanto à justeza da sua posição inicial (descongelamento epistémico) e instala-se um conflito cognitivo que motiva a procura de mais informações e de uma perspetiva mais adequada (curiosidade epistémica).”
(Morais, 2015)

Os Quadros Interativos Multimédia (QIM) são grandes quadros digitais, como um grande monitor de computador. O ecrã é um *touchscreen* gigante, interface através da qual é possível fazer apresentações e resolver exercícios previamente construídos. Aquando do Plano Tecnológico da Educação português, em 2007⁴³, milhares de QIM

⁴³ Disponível para consulta em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>

foram instalados nas salas de aula nacionais, à semelhança do que aconteceu em vários outros países, como Inglaterra⁴⁴. Os QIM permitem de facto criar apresentações interativas, os chamados *flipcharts*, mediante os quais se estruturam exercícios que podem ser resolvidos pelos estudantes na sala de aula através de um *pointer* ("apontador" ou "caneta" próprios para o efeito). Aparentemente, os quadros interativos potenciam a colaboração e a interação entre os estudantes⁴⁵, mas surgiram várias críticas ao projeto. Por exemplo, num artigo publicado no Washington Post⁴⁶ criticava-se o facto de se tratar de uma tecnologia do século XX com modelos pedagógicos do século XIX, isto é, um recurso tecnológico sofisticado que perpetua o modelo de aula magistral, e pelo facto de representar um negócio de vários milhões de dólares com as empresas promotoras, sem evidência empírica que demonstrasse a eficácia educativa destes dispositivos.

4.2 Gestão de aprendizagens

Existem várias ferramentas de gestão de aprendizagens, as chamadas *Learning Management Systems* (LMS). As mais comuns são o Moodle e o Blackboard, mas já é possível iniciar com soluções ainda mais simples, como os blogues. Note-se, em rigor, que os blogues não são plataformas LMS, mas as possibilidades de evolução recente introduziram novas soluções, e por isso os vamos explorar.

Blogger⁴⁷ é um serviço do universo Google que permite a utilizadores sem experiência criar um blogue pessoal. A plataforma existe desde 1999, mas foi adquirida posteriormente pela Google. Embora visualmente o *layout* dos vários modelos seja muito simples, as funcionalidades disponíveis são bastante intuitivas. O administrador de um blogue nesta plataforma pode publicar mensagens (texto, áudio, vídeo), fazer sondagens junto dos seus leitores e adicionar aplicações, muitas das quais externas ao

⁴⁴ Cf. <https://archive.is/20120731051849/http://www.btinternet.com/~tony.poulter/TWBs/research.htm>

⁴⁵ Cf. <http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/Whatisaninteractivewhiteboard.aspx>

⁴⁶ Cf. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/06/10/AR2010061005522.html>

⁴⁷ Cf. <https://www.blogger.com/>

universo Google, tais como formulário de contacto, Wikipedia⁴⁸, notícias, informações meteorológicas, relógio, agenda de eventos, *feeds* externos, links para sítios interessantes, etc. É ainda possível adicionar uma função de subscrição automática de cada publicação, permitindo aos subscritores a receção imediata, por *e-mail*, dessa mesma publicação. Cada blogue pode ser público ou reservado a apenas alguns leitores, restringindo a sua visualização na internet, uma função eventualmente útil para blogues de turma.

Em 2014, a Google disponibilizou o Google Classroom para escolas, e em abril de 2017 tornou-o acessível para todos os utilizadores. O Google Classroom é uma *suite* de aplicações que integra os serviços prestados pelo Blogger com todos os outros serviços Google: rede social (Google Plus), pesquisa (Search), Youtube (vídeos), mapas, notícias, correio eletrónico, *Drive* (para partilha e submissão de ficheiros), calendário (agendamento de tarefas), grupos (e fóruns de discussão), tradutor automático, fotos, livros, documentos (texto, folha de cálculo, apresentações, sendo possível editar *online* documentos em formatos populares como Word, Excel e Powerpoint), *hangouts* (conversações em tempo real com texto, áudio e imagem), etc. Trata-se, verdadeiramente, de uma plataforma de *blended-learning* com funcionalidades de LMS, com a vantagem de ser acessível para *smartphones* ou outros aparelhos móveis através de uma aplicação para utilizadores iOS e Android. O sistema permite guardar cursos para posterior reedição e atribuir códigos de acesso a cada utilizador. A maior vantagem do Google Classroom reside na diversidade de produtos Google disponíveis, mas essa é também uma das suas desvantagens, pois não é possível utilizar aplicações de terceiros. O serviço foi ainda criticado por uma possível quebra de privacidade cometida junto de estudantes⁴⁹, muitos deles crianças, sem o consentimento dos seus pais⁵⁰.

⁴⁸ Sobre a utilização educativa da Wikipedia, tantas vezes maltratada, é importante ler o estudo de Maria Filomena Pestana “A Wikipédia como recurso educacional aberto: conceções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online”, disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3370>

⁴⁹ Note-se que a questão da privacidade *online* é um tema emergente e que pode ser inserido no âmbito da Filosofia da Informação. Pedagogicamente, os professores devem ter em conta a legislação respeitante à proteção de dados de menores.

⁵⁰ Cf. <http://appleinsider.com/articles/17/04/19/eff-google-chromebook-is-still-spying-on-grade-school-students>

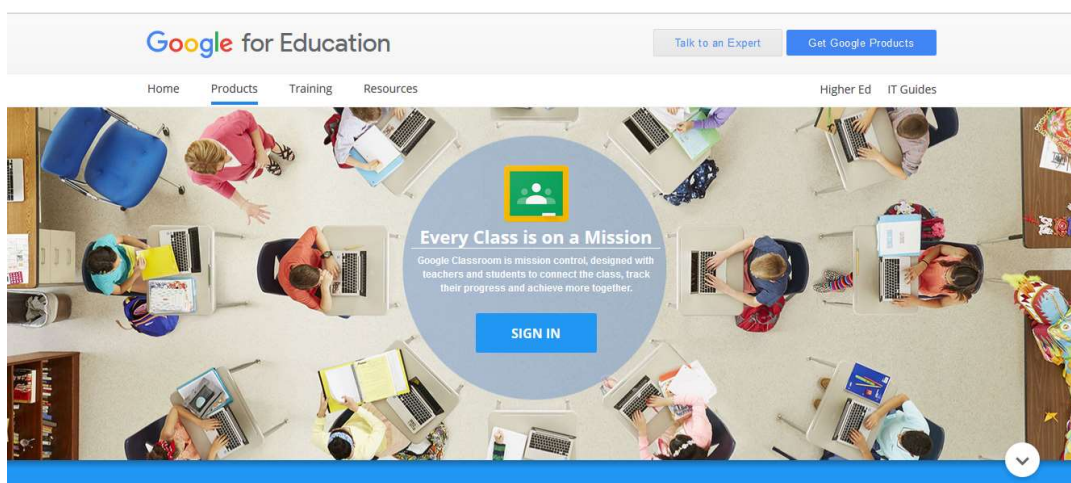


Figura 2 Google Classroom

Note-se que o Google Classroom é um conjunto de produtos ou serviços que se situa já muito além do mero blogue disponível inicialmente na plataforma Blogger.

Atualmente, o maior fornecedor a nível mundial de blogues é a plataforma Wordpress⁵¹.

Wordpress⁵² surgiu em 2003 e é um serviço de *sites* e blogues, gratuito ou pago, com centenas de modelos (*templates*) diferentes e com a possibilidade de se comprar um novo modelo e implementá-lo num servidor próprio. Existem *templates* específicos para comércio *online*, revistas e jornais, portefólios, projetos ou *sites* dedicados especificamente à educação. Possui todas as funcionalidades do Blogger e acrescenta uma quantidade notável de *widgets*, sobretudo nos planos pagos. Um *widget* é uma espécie de miniaplicação que permite incorporar serviços no *site*, tais como calendário, etiquetas, marcadores, etc.. Uma das funções mais interessantes do Wordpress é a possibilidade de determinar vários níveis de utilizador: administrador, editor, colaborador, leitor, cada um deles com diferentes permissões no acesso à página. Essa é uma funcionalidade interessante para quem desejar desenvolver uma atividade colaborativa, como um blogue de turma, pois o professor (administrador) terá a decisão final na aprovação das publicações e nos comentários de cada aluno (colaborador ou

⁵¹ Cf. <https://wordpress.com/>

⁵² Compare com <https://wordpress.org/>

editor), sendo os restantes utilizadores registados como leitores, se necessário.

O mais importante no Wordpress são os *plugins* disponíveis. Alguns são muito importantes para professores que queiram desenvolver um bom *site* para os seus alunos. Dada a enorme quantidade de *plugins* disponíveis - mais de 50 000 - salientaremos aqui apenas alguns.

O *plugin* BuddyPress⁵³ permite criar perfis de utilizadores, fóruns de discussão, grupos de trabalho, trocar mensagens diretas dentro do *site*, etc. Para tal, é útil o recurso ao bbpress⁵⁴, um *plugin* associado.

LearnPress⁵⁵ é um *plugin* que permite fazer do *site* instalado em Wordpress um verdadeiro LMS. Trata-se de um *plugin* que permite transformar o *site* numa plataforma de gestão de aprendizagens, criando um curso com estrutura semelhante à que podemos encontrar nos MOOC das melhores fornecedores deste tipo de cursos⁵⁶, como Coursera⁵⁷ ou Udemy⁵⁸. Existem ainda temas Wordpress previamente configurados para gestão de aprendizagens, mas muitos são pagos, como o Education Wordpress Theme⁵⁹. Do ponto de vista do utilizador, a criação e gestão de um curso *online* é extremamente simples, ainda que exija algum traquejo. Existem centenas de *plugins* para educação, com soluções muito específicas para cada caso, que vão desde a importação de cursos da plataforma Moodle para Wordpress (Edwiser Bridge – Wordpress Moodle LMS Integration⁶⁰) até à criação de currículos automáticos a partir de perfis do *Facebook* e do LinkedIn (Resume⁶¹).

Existem alternativas ao Blogger e ao Wordpress. Uma delas é o Livejournal. Livejournal é um serviço *online* que permite a criação de jornais digitais. Assemelha-se a uma plataforma de blogues, embora se assuma como comunidade de publicação, um

⁵³ Cf. <https://buddypress.org/>

⁵⁴ <https://bbpress.org/>

⁵⁵ Cf. <https://pt.wordpress.org/plugins/learnpress/>

⁵⁶ Um vídeo ilustrativo do processo pode ser visionado em https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=rRWPI5-Hb4k

⁵⁷ Cf. <https://pt.coursera.org/>

⁵⁸ Cf. <https://www.udemy.com/>

⁵⁹ Cf. https://themeforest.net/item/education-wordpress-theme-education-wp/14058034?s_rank=3

⁶⁰ Cf. <https://edwiser.org/bridge/>

⁶¹ Cf. <https://pt.wordpress.org/plugins/powr-resume/>

misto de blogue e rede social. O *site* assume⁶² que a popularidade se concentra, atualmente, na Rússia e em Singapura, o que se trata de uma evolução interessante, dado que há alguns anos se tratava de um serviço bastante popular no mundo ocidental, com relevância na criação de jornais digitais personalizados. Enquanto serviço para criação de uma revista eletrónica de uma escola ou turma, esta é uma plataforma a considerar.

Mencione-se ainda o Tumblr⁶³. Trata-se de uma plataforma lançada em 1992 e que tem tido um sucesso considerável⁶⁴, crescendo sobretudo entre os utilizadores mais jovens. É um híbrido entre o blogue (Wordpress, Blogger) e o *microblogging* (Twitter), com características de rede social e muito fácil de utilizar num *smartphone*.

Serviços como o Livejournal, Blogger ou Wordpress, permitem criar um “Jornal de Filosofia”, pertencente a uma turma, no qual todos os alunos colaboram para fazer uma edição com uma periodicidade definida (mensal, trimestral ou anual). Dependendo da plataforma utilizada, é possível inscrever utilizadores no blogue, com categorias e papéis tais como “leitor”, “editor” ou “administrador”, entre outras, o que envolve diferentes permissões de acesso. Em função da periodicidade definida e após aprovação dos vários contributos por parte do professor (administrador), o blogue pode ser publicado. Trata-se de uma modalidade de trabalho colaborativo, em que os alunos não apenas cooperam entre si para a execução do jornal digital, como podem corrigir, aperfeiçoar, discutir os assuntos tratados por todos. A culminar este processo, o blogue-jornal digital pode ser transformado em *e-book*, o que dá um resultado final muito interessante. Existem vários serviços para isso, tais como Beacon⁶⁵, Bloxp⁶⁶, Zinepal⁶⁷, etc.

4.3 Ferramentas *online*

Criação, edição e publicação de áudio (*podcasts*)

⁶² Cf. <http://www.livejournal.com/about>

⁶³ Cf. <https://www.tumblr.com/>

⁶⁴ Cf. <https://www.emarketer.com/Article/Tumblr-Struggles-Grow-Its-User-Base/1013596>

⁶⁵ Cf. <https://beacon.by/>

⁶⁶ Cf. <http://www.bloxp.com/>

⁶⁷ Cf. <http://www.zinepal.com/>

O *podcast*, ou *podcasting*, consiste na disponibilização de arquivos áudio ou vídeo através da internet. Em alguns casos, *podcasts* novos são automaticamente dados a conhecer ao "consumidor" através de um *feed* RSS. Transportado para a educação, o aluno recebe automaticamente num leitor de *feeds* ou no *e-mail* qualquer novo clip de áudio que seja publicado pelo professor, ou faz o *download* dos *podcasts* disponíveis num *site* indicado pelo professor. O formato não é novo: o programa "À luz da Razão", na Antena 2, resultou de uma parceria com a Sociedade Portuguesa de Filosofia e teve 12 episódios, disponíveis para *download* e posterior audição⁶⁸. O programa estruturava-se em torno de problemas filosóficos e abordava temas como a filosofia, os valores políticos, a justiça intergeracional, a tolerância religiosa, o livre-arbítrio, a ética, a justiça distributiva, a estética, etc.

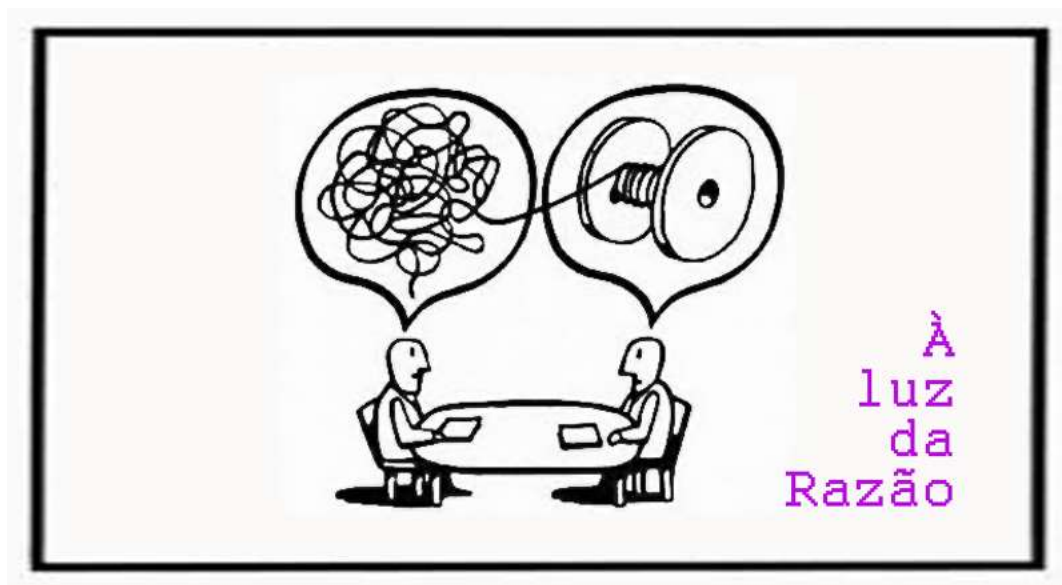


Figura 3 À luz da razão - podcast

Existem vários *podcasts* semelhantes, sobretudo em língua inglesa, como o Philosophy Talks⁶⁹, um programa semanal no qual dois filósofos convidados discutem temas oriundos da cultura popular, desafiando os ouvintes a questionar as suas crenças

⁶⁸ Cf. https://www.rtp.pt/antena2/destaques/a-luz-da-razao-6-feira-14h30_3582

⁶⁹ Cf. <https://www.philosophytalk.org/>

sob novos pontos de vista. Philosophy Bites⁷⁰, com Roger Scruton, contém ficheiros áudio e texto. Ethic Bites é um projeto da Open University⁷¹, também com possibilidade de descarregar ficheiros áudio e texto.

O recurso ao *podcast* também se aplica aos manuais escolares de filosofia, sob a forma de ficheiros áudio disponíveis para os professores e alunos que comprem o manual "Como Pensar Tudo isto?", das edições Sebenta⁷². Num artigo publicado há já uma década, Bottentuit e Coutinho referiam que

"Num mundo globalizado onde o tempo é escasso, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada a serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade a distância (*e-learning*) ou como no complemento ao ensino presencial (*e-learning*). De facto, o *podcast* permite ao professor disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico. O estudante pode aceder à informação disponibilizada pelo professor e descarregá-la para o seu dispositivo móvel, utilizá-la onde e quando quiser e ainda interagir com o professor sob a forma de comentários deixados no aplicativo." (Bottentuit Júnior e Coutinho, 2007)

De facto, pequenos ficheiros áudio com «resumos da matéria», incluindo conceitos e a formulação dos problemas, teorias e argumentos programáticos, podem ser um excelente recurso educativo para os alunos, que dessa forma podem - literalmente - fazer a revisão dos conteúdos no autocarro, enquanto vão a caminho da escola, através de um vulgar leitor mp3 ou no *smartphone*; em alternativa, o *podcast* serve para introduzir alguma atividade na modalidade "*flipped classroom*". Dado que o ficheiro é descarregado para o dispositivo do aluno, não é necessária ligação à net para a sua audição posterior pois pode ser reproduzido inúmeras vezes. Os alunos devem ser

⁷⁰ Cf. <http://www.philosophybites.com/>

⁷¹ Cf. <http://www.open.edu/openlearn/whats-on/ethics-bites#>

⁷² Cf. <http://www.leyaeducacao.com/sebenta-comopensartudoisto11/>

encorajados a criar os seus próprios *podcasts*, num trabalho cooperativo em que diferentes *podcasts* são distribuídos pelos alunos de uma turma, sendo agrupados numa única publicação do blogue da turma ou noutra espaço próprio na internet, como a plataforma Moodle. Enquanto estratégia didática, trata-se de uma alternativa mais ativa do que ser o próprio professor a produzir e publicar *podcasts* para escuta (passiva) por parte dos alunos.

Para criar *podcasts*, ficheiros áudio disponíveis para *download*, são necessárias ferramentas digitais. Existem ferramentas específicas para gravar e editar *podcasts*, com vídeo ou apenas áudio, e ainda ferramentas para os publicar e disponibilizar *online*.

O SoundCloud⁷³ é um serviço de publicação de *podcasts*. No *site* deste projeto existem vários canais dedicados à filosofia, como «In Our Time: Philosophy⁷⁴» que contém, entre outros, um *podcast* dedicado ao Utilitarismo, bem como outros sobre Nietzsche, Platão, Hannah Arendt, Bertrand Russell, fenomenologia, livre-arbítrio, etc. A «Philosophie Magazine» também tem um canal sobre filosofia⁷⁵. Outros, como a Faculdade de Filosofia e Humanidades Alberto Hurtado de Santiago do Chile, disponibilizam as comunicações efetuadas pelos conferencistas dos seus eventos⁷⁶. Os utilizadores deste serviço podem ainda criar grupos com espaços comuns que possibilitam a partilha de conteúdos. Existe uma *app* SoundCloud no Google Play que pode ser instalada num dispositivo móvel, como um *tablet* ou um *smartphone*⁷⁷.

Existem outros serviços, talvez menos populares. O AudioBoom⁷⁸ é um serviço profissional, com planos de subscrição pagos, com clientes como BBC, Yahoo, Premier League, etc. Tem mais opções do que o SoundCloud. O Clyp.it⁷⁹ é um serviço semelhante ao SoundCloud. Contém artigos em português sobre John Rawls⁸⁰, tolerância, etc., e permite a inserção ("*embed*") de um código HTML para publicação num blogue ou *site*.

⁷³ Cf. <https://soundcloud.com/>

⁷⁴ Cf. <https://soundcloud.com/in-our-time-philosophy>

⁷⁵ Cf. <https://soundcloud.com/philomag>

⁷⁶ Cf. <https://soundcloud.com/filosofia-humanidades-uah>

⁷⁷ Cf. <https://itunes.apple.com/us/app/soundcloud/id336353151?mt=8>

⁷⁸ Cf. <https://audioboom.zendesk.com/hc/en-us>

⁷⁹ Cf. <https://clyp.it/>

⁸⁰ Cf. <https://clyp.it/xhzqniur>

Uma referência final para o Spotify⁸¹: No Spotify é possível encontrar *podcasts* e rádios dedicadas à filosofia. É o caso de «Philosophize This!»⁸², de Stephen West, com mais de uma centena de episódios sobre temas como «A Escola de Frankfurt», «Sartre e Camus», «Kant e o suicídio», «Kant e o problema dos limites do conhecimento». Cada episódio tem cerca de 30 minutos durante os quais o autor apresenta as linhas principais de cada problema, tema ou autor.

Enquanto trabalho cooperativo, os *podcasts* potenciam competências de comunicação e implicam um intenso trabalho de análise, síntese e conceptualização.

4.4 Criação, edição e publicação de vídeo

Os *sites* de vídeos são muito populares na internet, com destaque para o Youtube. Mas tentemos encontrar um propósito educativo, e especificamente filosófico, para lá da imensidão de horas publicadas pelos vulgares utilizadores.

O Vimeo⁸³ é um *site* que permite hospedar, vender e comprar vídeos, ao qual se pode aceder gratuitamente, mas contempla planos pagos que permitem aos utilizadores uma maior capacidade de armazenamento, além de ferramentas de produção e edição de vídeo. Os planos pagos permitem eliminar anúncios na visualização de vídeos.

O Daily Motion⁸⁴ foi fundado em 2005, no mesmo ano do Youtube, mas teve menos sucesso. Ainda assim, constitui uma alternativa para a publicação geral de vídeos.

O Youtube⁸⁵ é o mais popular dos *sites* de vídeos. Foi fundado em 2005 e um ano mais tarde adquirido pela Google. É possível fazer o *upload* de vídeos e visionar os vídeos de outros utilizadores. Do ponto de vista educativo, o Youtube contém milhares de vídeos que constituem recursos úteis para as aulas. No caso específico do ensino de filosofia, é possível encontrar canais próprios, como «No Jardim da Filosofia»⁸⁶, um canal institucional com o apoio da Didática Editora, com uma série de pequenos vídeos

⁸¹ Cf. <https://www.spotify.com/pt/>

⁸² Cf. <https://open.spotify.com/show/2Shpxw7dPoxRJCdfXTWLE>

⁸³ Cf. <https://vimeo.com/>

⁸⁴ Cf. <http://www.dailymotion.com/>

⁸⁵ Cf. <http://www.youtube.com/>

⁸⁶ Cf. <https://www.youtube.com/channel/UC7kbocSWFHhOjFrFZRvTjKA>

nos quais alguns especialistas explicam determinado assunto, como o livre-arbítrio, o conhecimento, a estética, a lógica, etc. Os vídeos são apresentados por Aires Almeida e os entrevistados são investigadores e professores reconhecidos, como Porfírio Silva, Ricardo Santos, José Gil, Desidério Murcho, Anthony Grayling, Adriana Silva Graça, Peter van Inwagen, etc.

Existem muitas iniciativas de criação de canais de vídeos de produção própria, sobretudo no Brasil. Um exemplo é o canal «Filosofia e Sociologia para ENEM e vestibulares»⁸⁷, do professor Anderson Pinho, com dezenas de vídeos sobre a filosofia política de Platão, o epicurismo, um curso de ética, etc. “Escola de Filosofia” é um canal semelhante no qual são tratados temas não necessariamente correspondentes aos conteúdos do ensino institucional de filosofia no Brasil.

De um modo geral, os canais criados por utilizadores individuais, sem o suporte de uma editora ou de outra instituição, como uma universidade, são tecnicamente rudimentares. Em geral, trata-se de um indivíduo, nem sempre especialista, que disserta ou divaga acerca de um tema, sem grande profundidade ou rigor de análise. Os vídeos são tipicamente maçadores, desinteressantes e praticamente desprovidos de preocupações didáticas. O facto de nem todos os vídeos ou canais serem fiáveis poderia levar-nos a discutir as literacias digitais e o pensamento crítico que lhes está associado; aliás, essa é uma preocupação que deve estar associada a qualquer conteúdo na internet, sobretudo se utilizado com fins educativos. De algum modo, já abordamos essa questão a propósito do neo-indivíduo de Michel Serres.

Qualquer pessoa pode, portanto, criar os seus vídeos e colocá-los *online*, como por exemplo este vídeo sobre *blended-learning*⁸⁸.

⁸⁷ Cf. <https://www.youtube.com/user/profandersonpinho>

⁸⁸ Cf. https://www.youtube.com/watch?v=shHXFwm66_M&feature=plcp



Figura 4 Blended Learning

Os vídeos produzidos pelas editoras são mais profissionais. Por vezes são animações originais bastante sintéticas, mas constituem recursos úteis para os estudantes gerirem o autoestudo. Embora as editoras costumem restringir o acesso a este tipo de vídeos, é frequente serem encontrados no Youtube poucas semanas após a sua publicação⁸⁹.

A produção de um vídeo pode ser enriquecida diretamente com atividades. O Creator Studio⁹⁰, do Youtube, permite editar vídeos, acrescentando texto, som, imagem e efeitos. Wevideo⁹¹ é uma plataforma que permite gerir e editar vídeos, com pacotes de soluções específicas para escolas. Animoto⁹² é um serviço web que permite criar vídeos personalizados a partir de ficheiros de imagens, música ou vídeo. Existem muitos outros serviços que permitem adicionar questões e comentários nos vídeos: Playposit⁹³,

⁸⁹ Um exemplo da situação descrita é a dos vídeos da Porto Editora, disponíveis na plataforma própria do manual mas também em <https://www.youtube.com/watch?v=bF7thHlzBDc>, Contudo, é vulgar serem rapidamente aplicadas restrições de acesso, sendo os vídeos posteriormente apagados.

⁹⁰ Cf. <https://www.youtube.com/editor>

⁹¹ Cf. <https://www.wevideo.com/>

⁹² Cf. <https://animoto.com/>

⁹³ Cf. <https://www.playposit.com/>

Vibby⁹⁴, VideoAnt⁹⁵, VideoNote⁹⁶, MoocNote⁹⁷, Magisto⁹⁸, etc. Caberá a cada professor escolher a ferramenta que melhor se adequa às suas particularidades.

A introdução de comentários ou questões nos vídeos permite alguma interatividade com os alunos, que são impelidos a ver o vídeo na totalidade e com alguma atenção para poderem prosseguir a visualização. Vídeos sobre os conteúdos de filosofia acompanhados de comentários e questões podem constituir uma ferramenta de ensino de introdução ou revisão dos vários problemas abordados na disciplina ao longo do ano letivo, e possuem a particularidade de poderem ser vistos em qualquer lugar, no computador, no *tablet* ou no telemóvel.

Os vídeos não têm necessariamente de ser produzidos pelo professor ou pelas instituições de ensino. Dado que produzir um vídeo é uma tarefa simples, pode-se solicitar um trabalho em vídeo a todos os alunos de uma turma para posterior publicação num canal próprio no Youtube ou numa página eletrónica específica. No caso particular dos vídeos, convém ter em conta a legislação em vigor sobre a proteção de dados e compreender em que consiste a privacidade *online*. Debates televisivos ou realizados na própria escola podem ser alvo de um trabalho que vise especialmente as competências argumentativas.

4.5 Pósteres e infográficos

Um póster científico é um cartaz, ou infográfico, eventualmente em formato digital se a opção for a projeção, que apresenta sucintamente os resultados de uma pesquisa. O póster é essencialmente uma forma de comunicação visual, pelo que o seu aspeto gráfico é muito importante. Geralmente contém os seguintes elementos:

- Título
- Introdução: questão de pesquisa

⁹⁴ Cf. <https://www.vibby.com/>

⁹⁵ Cf. <https://ant.umn.edu/>

⁹⁶ Cf. <http://www.videonot.es/>

⁹⁷ Cf. <https://moocnote.com/>

⁹⁸ Cf. <https://www.magisto.com/>

- Visão geral / síntese
- Resultados da pesquisa (de forma gráfica)
- Possibilidades de discussão
- Bibliografia
- Agradecimentos e referência a apoios
- Mais informações (por exemplo, remetendo para um link)

Os pôsteres científicos são normalmente apresentados em conferências e palestras, nas quais se reúnem especialistas da mesma área temática. Tipicamente, os pôsteres são observados durante o *coffee break* ou no intervalo das sessões, em espaços amplos, frequentemente ruidosos e muito movimentados, podendo o autor ficar de pé, junto do seu pôster, a fornecer informações complementares aos visitantes. Embora a sua utilização seja mais frequente nas universidades, a sua utilização é igualmente possível, nomeadamente no ensino secundário, podendo resultar numa exposição coletiva sobre a biografia dos filósofos mais importantes, os períodos da história da filosofia ou os problemas tratados ao longo do ano.

O pôster deverá ser visualmente atrativo, mas isso pode constituir um problema para quem não possui noções de *design* gráfico: tipografia, escolha de cores e *layout* são conceitos básicos que um bom pôster deverá exibir. O custo de impressão de um pôster é significativo, pelo que a sua utilização deverá ser cuidadosamente ponderada com os alunos e com as estruturas escolares.

Tipicamente, um pôster obedece a uma estrutura variável em função do propósito ou dos conteúdos de cada pôster. A título de exemplo, um pôster sobre a biografia de um autor poderia conter estes elementos:

- Cabeçalho
- Título
- Autoria (alunos ou grupo de alunos responsável pelo poster)
- Apontamento biográfico do filósofo
 - Datas de nascimento e morte do filósofo
 - Nacionalidades e cidades de referência

- Breve percurso biográfico
- Percurso científico do autor (lecionação, investigações, parcerias, ...)
- Contributo para a Filosofia
- Bibliografia relevante
- Referências externas (por exemplo, um link relevante do autor, como <http://alaindebotton.com/>)
- Fontes consultadas

Eis dois exemplos de um póster biográfico. O primeiro é sobre Jean Piaget, e o segundo sobre Sigmund Freud, ambos realizados por grupos de alunos da Escola Secundária Rocha Peixoto, em 2013/4, respetivamente através das aplicações Publisher e Powerpoint (*suite* de aplicativos Microsoft Office), no âmbito da disciplina de Psicologia:

Jean Piaget



Biografia

Piaget nasceu em Neuchâtel na Suíça em 1896, vindo a falecer em Genebra a 14 de setembro de 1980, com 84 anos. Aos 21 anos obteve o doutoramento em Ciências Naturais, para além das Ciências Naturais os seus interesses acentuam-se à Filosofia, este interesse leva-o a tentar descolar a forma como o conhecimento é adquirido (epistemologia). Piaget procura estabelecer uma ligação entre biologia e epistemologia, neste trajeto é em caminho para a filosofia. Abandona a Suíça para se formar nesta área. A sua grande curiosidade era perceber como as crianças constroem o conhecimento.

Percursos científico de Piaget

Jean Piaget foi professor de psicologia, sociologia e filosofia da ciência na universidade de Neuchâtel (1925-1929), de seguida lecionou na Universidade de Genebra e em 1940 tornou-se diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra.

No seu trabalho Piaget teve como maior interesse estudar a inteligência infantil e para tal, além de outras crianças, ele observava e registava o desenvolvimento mental das suas três filhas.



Bibliografia

Piaget publicou mais de 50 livros dos quais "Origens da inteligência na criança" (1936) e "O desenvolvimento do pensamento lógico" (1959) com o parceiro de Sèren Inhelder. Também publicou 300 artigos, bem como 37 volumes da série "Trabalhos de Epistemologia Genética".

Contributo de Piaget para a psicologia

Os contributos de Piaget para a psicologia foram, a interação entre as processos hereditários, o meio e o sujeito e o facto do sujeito ter um papel ativo na construção da sua inteligência; descobrir que a criança não é um adulto em miniatura, existe uma diferença qualitativa entre o adulto e a criança quanto ao modo de funcionamento intelectual; as crianças pensam e raciocinam de forma qualitativa em diferentes fases do desenvolvimento intelectual; percebermos uma sequência invariante de quatro períodos qualitativamente distintos, ou seja, não podemos saltar estádios nem passar por eles numa ordem diferente. Porém a idade em que se atinge cada estágio pode variar.

Piaget considera ser o indivíduo o construtor da sua própria realidade e conhecimento (construtivismo).

Figura 5 Poster Piaget

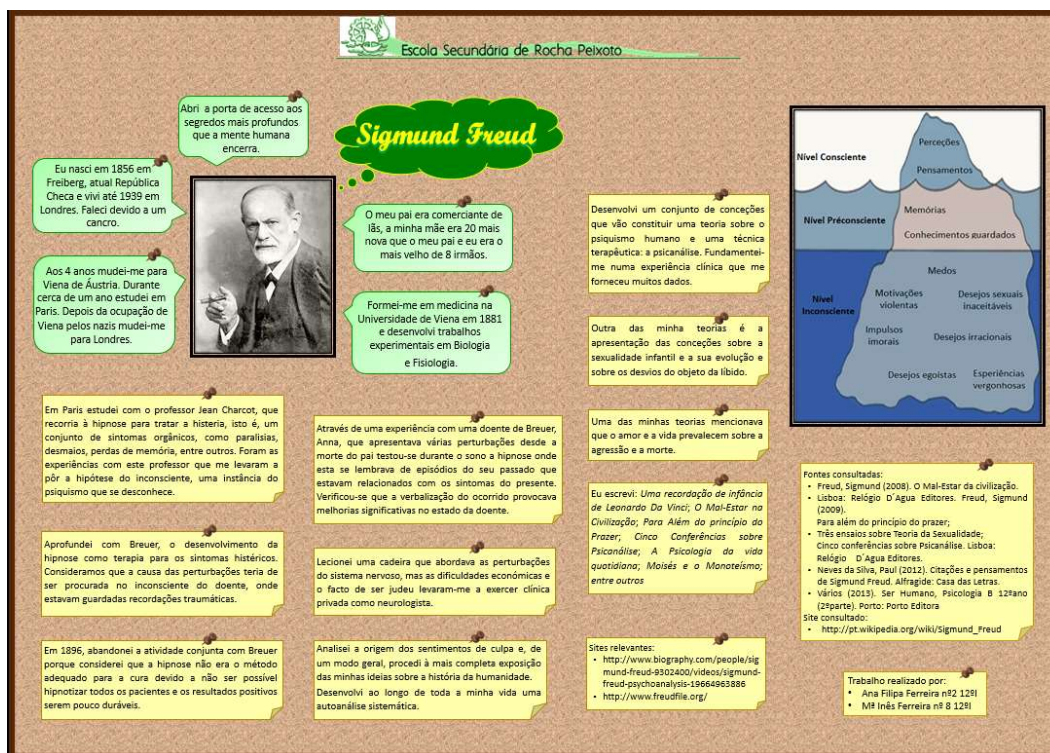


Figura 6 Poster Freud

Existem muitos modelos gratuitos na internet, tais como Magic Piktochart⁹⁹, PhDPsters¹⁰⁰ ou os *templates* da Microsoft¹⁰¹, e muitos outros. Estão disponíveis várias ferramentas para criar, editar e publicar pósteres e infográficos.

Piktochart¹⁰² é um serviço com mais de 600 modelos ("templates") de infográficos, com acesso gratuito (limitado) ou pago¹⁰³. Drawings¹⁰⁴ é mais um serviço Google que permite criar desenhos, diagramas e infográficos, mapas conceituais, etc. É completamente gratuito, sendo possível desenvolver trabalhos colaborativos, em equipa. Os trabalhos podem ser abertos, acedidos e editados em tempo real. O projeto pode ser transferido em vários formatos (pdf, png, etc.) e ser publicado na web, tanto como *link*

⁹⁹ Cf. <https://magic.piktochart.com/>

¹⁰⁰ Cf. <http://phdpsters.com/gallery.php>

¹⁰¹ Cf. <https://templates.office.com/pt-pt/Search/results?query=poster+cientifico&search=>

¹⁰² Cf. <https://piktochart.com/>

¹⁰³ Cf. <https://piktochart.com/pricing/education/>

¹⁰⁴ Cf. <https://docs.google.com/drawings/d/1GomrbiahThElAy7-CJzihLTqVBX7PRFkBy5JFixe6DY/edit>

como por incorporação (*embed*). O ficheiro pode ser editado num formato 4:3 ou 16:9, horizontal ou vertical.

A utilização de pósteres é particularmente interessante pelo desenvolvimento de capacidades de comunicação e argumentação que são requeridas. O aluno ou grupo de alunos que desenvolva um póster deve apresentá-lo publicamente e defender as ideias contidas nesse póster, podendo ser refutado ou receber algum tipo de objeção face ao que é afirmado. A sua utilização em filosofia não deve, pois, ser confinada a apresentações de carácter historiográfico, pois constituem uma excelente oportunidade de colocar à prova as competências argumentativas dos alunos.

4.6 Mapas de conceitos

Um mapa conceptual é um esquema que permite organizar a informação estabelecendo relações entre os conceitos. É constituído por conceitos (termo que designa um objeto, acontecimento ou ideia), proposições (frases declarativas com valor de verdade que expressam um juízo que relaciona conceitos) e conexões (elementos de ligação entre conceitos). Um mapa de conceitos deve obedecer uma determinada organização:

- ser representado de forma hierárquica, com os conceitos mais gerais no topo e os mais específicos em baixo;
- possuir linhas de ligação com conectores linguísticos que permitam formar proposições entre os conceitos;
- incluir exemplos específicos que ajudem a clarificar o significado de alguns conceitos

Para construir um mapa conceptual, é necessário identificar os conceitos-chave, necessários para entender o significado do assunto; ordená-los hierarquicamente, do mais geral para o mais específico; dispor os conceitos em esquema, de acordo com a hierarquia definida; ligar conceitos com linhas ou setas, relacionando-os, e estabelecer essa ligação com palavras que definam a relação entre os conceitos; e colocar um círculo, quadrado ou retângulo à volta dos conceitos essenciais.

Existe uma extensa bibliografia sobre a utilização de mapas conceptuais em educação, e alguma especificamente sobre a sua utilização em filosofia (Aires, 2014). De um modo geral, os mapas conceptuais são apresentados como “sistemas facilitadores das aprendizagens pelo apoio que constituem em processos de análise e de compreensão de ideias e conteúdos” (Marques, 2008), que permitem “motivar os alunos a aprenderem e a relacionarem os conceitos (...) e testar uma estratégia de ensino e aprendizagem que facilite a construção de conhecimento e a promoção de competências” (Miranda e Morais, 2009). Poder-se-ia pensar que um lápis e um papel permitem fazer rapidamente mapas conceptuais, mas as ferramentas digitais permitem corrigir, editar e partilhar, permitindo o trabalho colaborativo *online*. Além disso, algumas aplicações permitem a ligação para outros conteúdos disponíveis na internet, tais como vídeos, textos ou imagens. Os mapas conceptuais permitem organizar graficamente informação e conhecimentos, implicam uma atitude ativa por parte do estudante e permitem uma melhor compreensão das relações entre conceitos. “Quando os alunos têm experiência em colaboração, podem construir mapas conceptuais mais sofisticados trabalhando colaborativamente do que trabalhando individualmente” (Miranda e Morais, 2009).

Existem várias ferramentas para elaborar mapas conceptuais: CmapTools¹⁰⁵, MindManager¹⁰⁶, Free Minds¹⁰⁷, etc. Não são todos iguais, permitem níveis de edição diferentes e alguns conseguem resultados mais atrativos do que outros. Pela sua simplicidade de utilização, abordaremos apenas o CmapTools.

O CmapTools apresenta uma interface muito simples que permite criar mapas conceptuais. Estes podem ser posteriormente partilhados e editados por outros utilizadores, publicados numa página na internet, incluindo *links* para outras páginas, e muitas outras funcionalidades. Para evitar problemas de fraude académica ou plágio, pode-se pedir ao estudante que grave todo o processo de construção do mapa, o que permite avaliar não só o produto final mas todo o processo que a ele conduziu.

¹⁰⁵ Cf. <https://cmap.ihmc.us/>

¹⁰⁶ Cf. <https://www.mindjet.com/mindmanager/>

¹⁰⁷ Cf. <https://sourceforge.net/projects/freemind/>

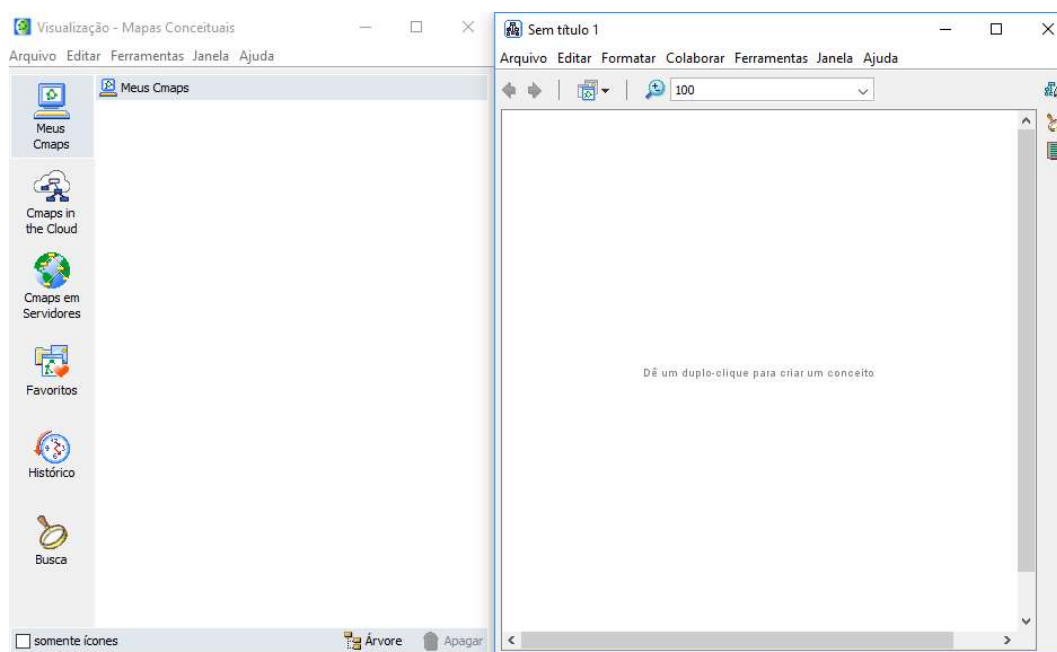
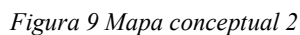
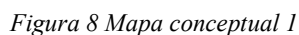


Figura 7 CMap Tools

Assumindo a conceptualização como uma das competências fundamentais da filosofia, a utilização de mapas conceptuais, como estratégia didática ou como estratégia de avaliação, é uma hipótese a considerar. Podem ainda ser utilizados para fazer uma apresentação sobre determinados conteúdos (por exemplo, recorrendo ao software Prezi ou simplesmente usados como imagem, como infografia) ou ainda para fazer resumos das matérias estudadas. Utilizado como meio de diagnóstico, permite ao estudante (e ao professor) avaliar o conhecimento que tem acerca dos conceitos em estudo. Eis o exemplo de uma aluna, em 2015, da Escola Secundária Garcia de Orta, com mapas conceptuais construídos com esta ferramenta:



Os [mapas conceituais] facilitam a interligação das matérias, tornam o ensino da Filosofia mais apelativo, permitindo aos alunos visualizar os

conteúdos meramente expostos ou reproduzidos através da leitura de textos filosóficos clássicos. (Aires, 2014)

De facto, os mapas conceptuais permitem compreender a relação entre os conceitos, mas também o contraste, a diferença que existe entre eles, num exercício simultâneo de depuração da linguagem e de conceptualização. Para aqueles que, com Izuzquiza, Gallo e Deleuze, encaram a aula de filosofia como um laboratório conceptual, a utilização de mapas conceptuais assume uma relevância particular; mas mesmo os professores que prefiram colocar a ênfase na problematização e na argumentação encontram nos mapas conceptuais uma estratégia didática muito útil.

4.7 Mapas de argumentos

Um mapa de argumentos é uma representação visual, como um esquema ou diagrama, da estrutura de um argumento ou conjunto de argumentos. É necessário identificar as teses, conclusões, premissas, objeções, contra-argumentos e refutações para construir tal mapa, o que permite uma melhor compreensão dos debates. Esta ferramenta é muito útil para o desenvolvimento do pensamento crítico¹⁰⁸ e, por inerência, do pensamento filosófico.

Argunet¹⁰⁹ é um mapa de argumentos gratuito que permite analisar e visualizar debates complexos, determinando a sua estrutura lógica e argumentativa. Os mapas podem ser partilhados na *internet* e prestam-se a trabalho colaborativo com vários editores. Todos os argumentos podem ser reconstruídos e analisados quanto à sua validade.

¹⁰⁸ Existe investigação empírica que comprova a eficácia dos mapas de argumentos no desenvolvimento do pensamento crítico: https://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2015/10/Alvarez-Final_Version.pdf

¹⁰⁹ Cf. <http://www.argunet.org/editor/>

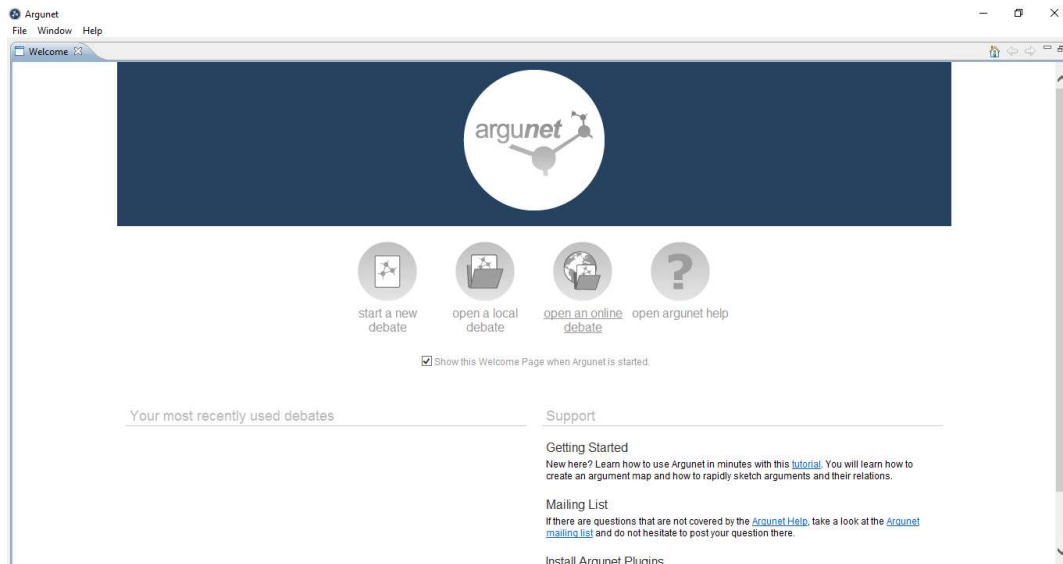


Figura 10 Argunet

Um mapa de argumentos construído no Argunet poderá ter um aspeto semelhante a este:

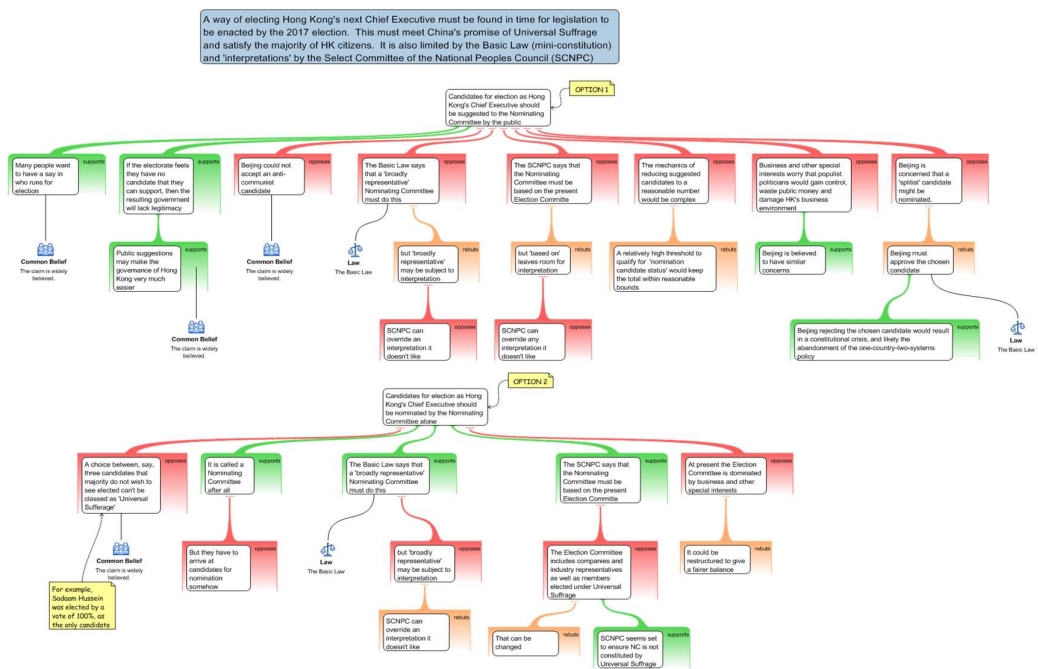


Figura 11 Mapa de argumentos

A utilização do Argunet implica alguma familiaridade com a aplicação. Existem manuais de apoio no próprio programa (ferramenta “Help”) e manuais disponíveis na internet¹¹⁰.

O Rationale¹¹¹ é outro programa que permite a elaboração de mapas de argumentos. A versão gratuita é muito restritiva quanto às suas funcionalidades:

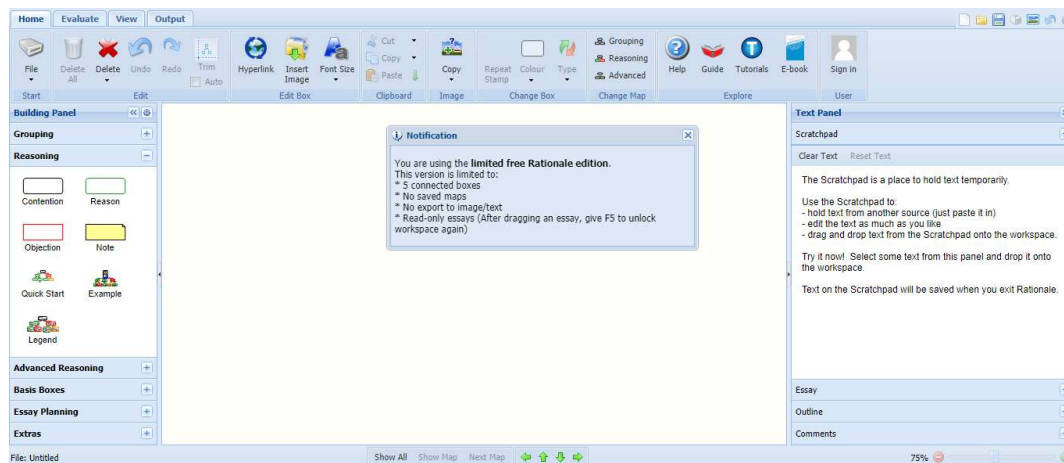


Figura 12 Rationale

A aplicação é mais intuitiva do que o Argunet. Existem fóruns de apoio e um blogue no qual são colocadas notícias relevantes, como pesquisas universitárias acerca do pensamento crítico e diversos tutoriais para utilização cabal desta ferramenta. Alguns tutoriais são em vídeo (primeiro mapa, planificação de um ensaio, exportação do mapa para outros ficheiros, impressão e partilha dos mapas). Rationale tem o apoio institucional da Universidade de Princeton.

¹¹⁰ Por exemplo, um manual em castelhano para iniciação ao Argunet em <https://pt.scribd.com/document/130683426/manual-de-argunet-odt>

¹¹¹ Cf. <https://www.rationaleonline.com/>

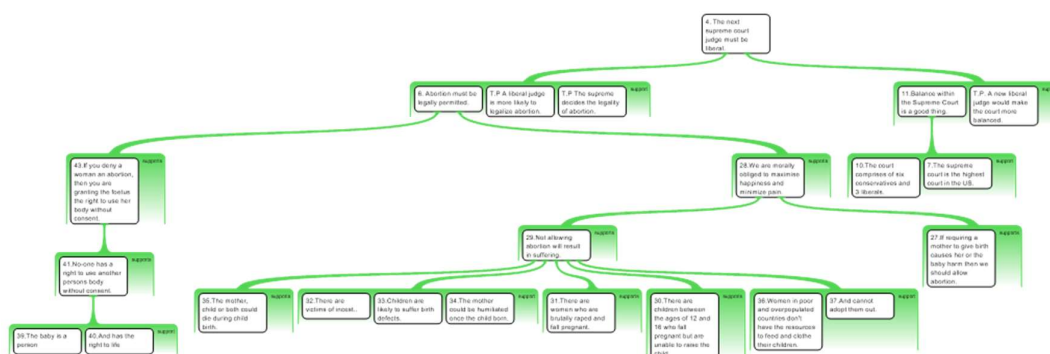


Figura 13 Rationale 2

4.8 Redes sociais

A utilização de redes sociais em educação é objeto de um amplo debate, com posições frequentemente extremadas. Tentaremos analisar algumas dessas redes sociais, como o *Twitter*, e seguidamente trataremos de discutir as vantagens e desvantagens da sua utilização.

O *Twitter*¹¹² é um serviço de *microblogging* que permite a publicação de mensagens curtas, com um número de caracteres muito reduzido: apenas 140. Todas as mensagens (“tweets”) publicadas no *Twitter* são públicas, e mesmo as mensagens trocadas em modo privado podem ser replicadas, “retweetadas”, o que coloca desde logo a questão da privacidade das publicações de cada utilizador. Contudo, estima-se¹¹³ que apenas 10% dos utilizadores sejam responsáveis por 90% dos *tweets*, o que não contribui para a sua popularidade.

Esta é a funcionalidade principal, ou mais evidente, do *Twitter*, mas o serviço permite ainda escrever diretamente para alguém (fazendo referência ao nome do utilizador, antecedido do símbolo @, como em @sergiolagoa, enviar uma mensagem direta em modo privado para uma pessoa específica, como em “D: mensagem” ou *retweetar* uma mensagem, como em “RT @sergiolagoa mensagem”.

Pode-se entender o *Twitter* como um mero instrumento de comunicação, tendo

¹¹² Online em <https://twitter.com/>

¹¹³ Cf. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8089508.stm>

essa função sido referida muitas vezes desde a “Primavera Árabe”, altura em que os cidadãos faziam publicações que relatavam os acontecimentos em curso, independentemente da sua cobertura jornalística¹¹⁴. Contudo, há que ter em conta que o acesso ao *Twitter* pressupõe disponibilidade de rede de internet e aparelhos funcionais, destacando-se a utilização do *smartphone* pela sua simplicidade com a aplicação (“*app*”) correspondente¹¹⁵.

Uma das principais funcionalidades do *Twitter* é a organização de conteúdos publicados por todos os 300 milhões de utilizadores, bastando usar as “*hashtags*” correspondentes, como em #filosofia . Ao usar ou pesquisar uma *hashtag* é possível categorizar todas as mensagens de todos os utilizadores sobre determinado assunto. Um *brainstorming* através do *Twitter*, com o uso de uma *hashtag*, permite indexar cronologicamente todas as ideias e propostas de cada um dos alunos.

Outra das principais funcionalidades do *Twitter* é a criação de listas¹¹⁶ das pessoas de quem somos seguidores (“*followers*”). Isto é muito útil, pois permite seguir em tempo real filósofos, professores e investigadores como A. C. Grayling¹¹⁷, Alain de Botton¹¹⁸, Bernard-Henri Lévy¹¹⁹, Christina Sommers¹²⁰, Daniel Dennett¹²¹, David Papineau¹²², Desidério Murcho¹²³, Domingos Faria¹²⁴, K. A. Appiah¹²⁵, Luciano Floridi¹²⁶, Nigel Warburton¹²⁷, Patricia Churchland¹²⁸, Peter Boghossian¹²⁹, Peter Singer¹³⁰, Roger Scruton¹³¹, Stephen Law¹³², William MacAskill¹³³, Teresa Marques¹³⁴,

¹¹⁴ Cf. http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/12/131213_primavera_arabe_10consequencias_dg

¹¹⁵ Disponível em https://play.google.com/store/apps/details?id=com.twitter.android&hl=pt_PT

¹¹⁶ Um exemplo em <https://twitter.com/sergiolagoa/lists/filosofia>

¹¹⁷ Cf. <https://twitter.com/acgrayling>

¹¹⁸ Cf. <https://twitter.com/alaindebotton>

¹¹⁹ Cf. <https://twitter.com/BHL>

¹²⁰ Cf. <https://twitter.com/CHSommers>

¹²¹ Cf. <https://twitter.com/danieldennett>

¹²² Cf. <https://twitter.com/davidpapineau>

¹²³ Cf. <https://twitter.com/dmurcho>

¹²⁴ Cf. <https://twitter.com/domingosfaria>

¹²⁵ Cf. <https://twitter.com/KAnthonyAppiah>

¹²⁶ Cf. <https://twitter.com/Floridi>

¹²⁷ Cf. <https://twitter.com/philosophybytes>

¹²⁸ Cf. <https://twitter.com/patchurchland>

¹²⁹ Cf. <https://twitter.com/peterboghossian>

¹³⁰ Cf. <https://twitter.com/PeterSinger>

¹³¹ Cf. https://twitter.com/Roger_Scruton

¹³² Cf. <https://twitter.com/stephenlaw60>

Vítor Guerreiro¹³⁵, etc. Do ponto de vista de um aluno do ensino secundário, isto pode considerar-se praticamente irrelevante, mas para um professor do ensino secundário, que também é, como vimos no Capítulo 1, um investigador, esta é uma funcionalidade preciosa, pois permite um contacto direto com alguns dos mais reputados filósofos ou professores de filosofia da atualidade. Com a mesma funcionalidade podem ser criadas listas de revistas de filosofia, tradicionais ou digitais (tais como Canadian Journal of Philosophy¹³⁶), Daily Nous¹³⁷, Ethics Journal¹³⁸, Phenomenology News¹³⁹, Think Philosophy¹⁴⁰, instituições de ensino superior dedicadas à filosofia (Applied Philosophy¹⁴¹, Faculdade de Filosofia de Braga¹⁴², Institute of Philosophy¹⁴³, London School of Philosophy¹⁴⁴, Oxford Philosophy¹⁴⁵, Philosophy at Stanford¹⁴⁶), e muitas outras (Aristotelian Society¹⁴⁷, American Philosophical Association¹⁴⁸, APEFP¹⁴⁹, Ask Philosophers¹⁵⁰, Oxford Phenomenology¹⁵¹, etc..

A utilização do *Twitter*, se intensiva, implica o recurso a algumas ferramentas muito específicas. Dial2Do¹⁵² é um serviço que permite enviar *voice mails* do telefone para o *Twitter*, sob a forma de ficheiro áudio. Bitly¹⁵³ é uma das muitas ferramentas que permitem encurtar o URL, de forma a economizar caracteres. O Savor Chat¹⁵⁴ é uma aplicação que disponibiliza salas de *chat* para debates acerca de temas específicos.

¹³³ Cf. <https://twitter.com/willmacaskill>

¹³⁴ Cf. <https://twitter.com/teresafmarques>

¹³⁵ Cf. <https://twitter.com/Dugovsky>

¹³⁶ Cf. <https://twitter.com/CJPhilos>

¹³⁷ Cf. <https://twitter.com/DailyNousEditor>

¹³⁸ Cf. <https://twitter.com/EthicsJournal>

¹³⁹ Cf. <https://twitter.com/PhenoNews>

¹⁴⁰ Cf. <https://twitter.com/tPhilosophia>

¹⁴¹ Cf. <https://twitter.com/JAppPhilosophy>

¹⁴² Cf. <https://twitter.com/congressofacfil>

¹⁴³ Cf. https://twitter.com/IP_SAS

¹⁴⁴ Cf. <https://twitter.com/LSPphilosophers>

¹⁴⁵ Cf. <https://twitter.com/OUPPhilosophy>

¹⁴⁶ Cf. <https://twitter.com/StanfordPHIL>

¹⁴⁷ Cf. <https://twitter.com/Aristotweets>

¹⁴⁸ Cf. <https://twitter.com/apaphilosophy>

¹⁴⁹ Cf. <https://twitter.com/apefp2008>

¹⁵⁰ Cf. <https://twitter.com/AskPhilo>

¹⁵¹ Cf. <https://twitter.com/OxPhenomenology>

¹⁵² Cf. <http://www.dial2do.com/>

¹⁵³ Cf. <https://bitly.com/>

¹⁵⁴ Cf. <https://www.whatsnew.com/2009/07/13/savor-chat-salas-de-chat-para-grupos-de-twitter-y-facebook/>

Twitterfall¹⁵⁵ procede à indexação de *tweets* por assunto com base em critérios como a localização, o tipo de publicação, etc. Grouptweet¹⁵⁶ é uma ferramenta destinada a comunidades de leitores, organizando em grupos os comentários feitos pelos autores à leitura de um determinado livro; exemplificando, uma mesma conta *Twitter* é utilizada por todos os alunos da turma que podem colocar questões ou fazer pequenos comentários acerca dos conteúdos. O Twtpoll¹⁵⁷ é, como o nome indica, uma aplicação que elabora “sondagens” ou “inquéritos” que podem ser inseridos no *Twitter* ou no *Facebook*, mas a versão gratuita tem várias restrições.

Metaforicamente, o *Twitter* é um rio que corre indomável, com um imenso manancial de informação. E essa não é a sua única dificuldade.

Uma das principais desvantagens do *Twitter* é a óbvia limitação de caracteres, que pode implicar uma perda da qualidade da informação. Sobre este assunto, o jornal O Globo, no Brasil, atribui a José Saramago esta afirmação:

“Nem sequer é [o *Twitter*], para mim, uma tentação de neófito. Os tais 140 caracteres refletem algo que já conhecíamos: a tendência para o monossílabo como forma de comunicação. De degrau em degrau, vamos descendo até o grunhido”¹⁵⁸. (Saramago)

Note-se que a utilização do *Twitter* para textos longos é claramente inadequada, pelo que se pode contornar esta objecção se a sua utilização incluir *links* para *sites* com informação mais completa.

Outras das desvantagens é a multiplicidade de aplicações associadas, dispersando professores e alunos por múltiplas plataformas e diferentes serviços, o que dificultaria muito a avaliação de eventuais trabalhos.

A questão que se coloca é a de saber se tanta informação tem, de facto, alguma utilidade educativa ou filosófica.

Essa questão implica algumas outras, não menos relevantes, tais como:

¹⁵⁵ Cf. <https://twitterfall.com/>

¹⁵⁶ Cf. <https://grouptweet.com/>

¹⁵⁷ Cf. <https://www.twtpoll.com/>

¹⁵⁸ Cf. <http://noblat.oglobo.globo.com/noticias/noticia/2009/07/o-blog-de-jose-saramago-208479.html>

a) Perante a imensa quantidade de ferramentas associadas ao *Twitter*, pode um estudante organizar efetivamente o seu estudo a partir do *Twitter*?

b) É possível a um professor acompanhar a evolução dos seus alunos em função da enorme quantidade de informação publicada no *Twitter*?

c) Os vários serviços acoplados ao *Twitter* não serão geradores de redundância na informação, com *retweets* e partilhas automáticas constantes?

d) Munidos de tal parafernália tecnológica, não seremos tentados a esquecer o essencial para nos concentramos naquilo que é, afinal, acessório?

e) Especificamente para um professor ou estudante de filosofia, qual é a utilidade do *Twitter*?

Estas dúvidas são legítimas, mas não invalidam uma utilização educativa do *Twitter*.

A aplicação educativa do *Twitter* implica a criação de um ambiente virtual de aprendizagem: unidos na rede, um conjunto de utilizadores com interesses comuns podem trocar, partilhar, divulgar informação relevante. Inserindo todos os alunos de uma turma numa lista do *Twitter*, seria possível iniciar uma comunidade de aprendizagem com a vantagem de se poder acompanhar em tempo real, através do *smartphone*, as contribuições de cada um. E a possibilidade de um professor ou estudante seguir organizadamente o *Twitter* de filósofos, instituições de ensino ou revistas especializadas é algo que não se deve desconsiderar.

Não devemos, pois, menosprezar as possibilidades educativas do *Twitter*. Afinal, trata-se de uma ferramenta que dá visibilidade *online* aos seus utilizadores e permite o contacto direto com especialistas na mesma área. E, note-se,

“In academies, microblogging is used to offer a backchannel forum during live classes, to send reminders of test dates and project deadlines, to build online community, and to offer notification of class cancellations due to bad weather. As with many communication modes enabled by electronic tools, care must be taken to separate signal from noise. For large classes, filters might be advisable to keep from overwhelming a microblog conversation,

but learning teams, smaller seminar classes, and project-based activities could all benefit from the collaborative opportunities offered by these tools. Study groups can offer multiple points of view on a topic, conduct research from different library locations, or send a virtual shout-out to colleagues about a discovery or the results of an experiment so that all members can discuss what that means to the project at hand. By offering a variety of media and increasingly sophisticated tools, microblogging fosters communication for students that seems more natural and enjoyable and could inspire them in new genres of performances or art.” (Educause¹⁵⁹)

Existem vários *sites* de referência na área da educação que apresentam exemplos práticos para a utilização do *Twitter* na sala de aula. Por exemplo, o *site* Edudemic¹⁶⁰ apresenta uma lista com dicas de utilização pedagógica do *Twitter*. Também o *site* *E-learning Industry*¹⁶¹ aponta algumas sugestões didáticas.

Conclui-se que o *Twitter* é uma ferramenta interessante para projetos colaborativos, que envolvam investigação, sendo utilizado preferencialmente como meio de comunicação. Convém não descuidar a existência de outros serviços de *microblogging*, tais como Plurk¹⁶², Hictu¹⁶³, Status¹⁶⁴, etc. Estes serviços podem apresentar funcionalidades diferenciadas, tais como a criação de grupos ou a restrição de visibilidade das publicações, pelo que devem ser igualmente considerados.

A gestão de redes sociais pode tornar-se bastante morosa, levando o utilizador a dedicar grande parte do seu tempo a atualizar, responder a comentários e mensagens ou gerir as contribuições dos outros utilizadores no seu próprio espaço. Por isso, é importante utilizar ferramentas específicas que permitam poupar tempo e gerir a informação. Esse é o papel das ferramentas de gestão de redes sociais, como tais como

¹⁵⁹ Cf. <https://pt.scribd.com/document/53334919/7-Things-You-Should-Know-About-Micro-Blogging>

¹⁶⁰ Cf. <http://www.edudemic.com/guides/guide-to-twitter/>

¹⁶¹ Cf. <https://elearningindustry.com/15-ways-twitter-in-education-students-teachers>

¹⁶² Cf. <http://www.plurk.com/>

¹⁶³ Cf. <http://www.hictu.com/>

¹⁶⁴ Cf. <https://status.net/>

Hootsuite¹⁶⁵, Tweetdeck¹⁶⁶ e Buffer¹⁶⁷, que permitem ao utilizador gerir várias redes sociais numa mesma plataforma.

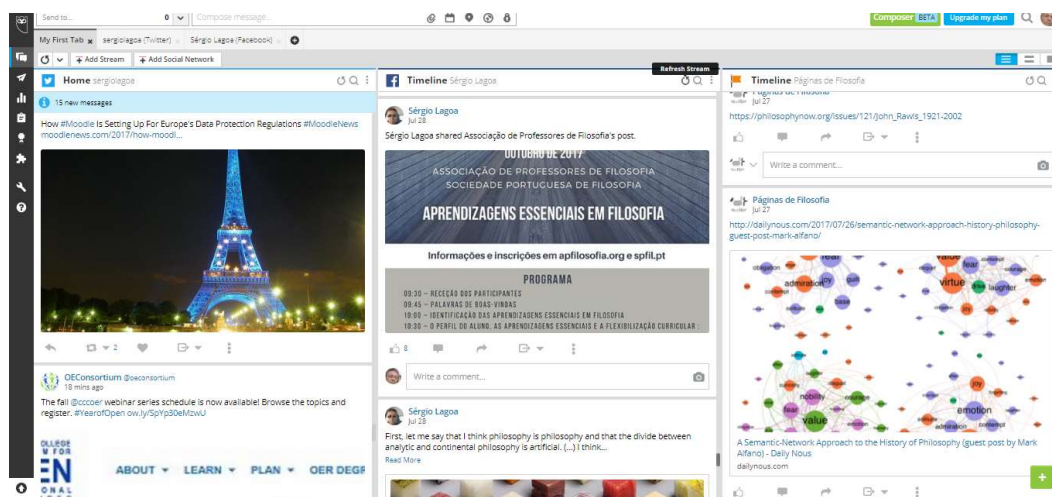


Figura 14 Hootsuite

Nesta imagem do Hootsuite é possível verificar as atualizações do *Twitter*¹⁶⁸, do mural pessoal no *Facebook*¹⁶⁹ e da página associada ao *site* Páginas de Filosofia¹⁷⁰, também no *Facebook*¹⁷¹. Dependendo das permissões atribuídas ou mediante uma conta profissional, paga, o utilizador pode gerir várias redes sociais, tais como Google +, LinkedIn, Wordpress, Instagram ou Youtube. O serviço permite publicar automática e simultaneamente nas redes sociais vinculadas.

O modo de funcionamento do Hootsuite é muito simples. Para publicar um novo *tweet*, *post* ou publicação, é possível selecionar as redes sociais em que se pretende efetuar tal publicação, segmentando o público que se pretende atingir. No caso das

¹⁶⁵ Cf. <https://hootsuite.com/>

¹⁶⁶ Cf. <https://tweetdeck.twitter.com/>

¹⁶⁷ Cf. <https://buffer.com/>

¹⁶⁸ Cf. <https://twitter.com/sergiolagoa>

¹⁶⁹ Cf. <https://www.facebook.com/slagoa>

¹⁷⁰ Cf. <http://paginasdefilosofia.net/>

¹⁷¹ Cf. <https://www.facebook.com/paginasfilosofia/>

publicações com *links*, é possível recorrer a um encurtador de *links* para poupar caracteres, tais como Bitly¹⁷², Tinyurl¹⁷³, Ow.ly¹⁷⁴, t.co¹⁷⁵ e goo.gl¹⁷⁶. É permitida a utilização de *hashtags*, o agendamento das publicações, anexar ficheiros, inserir imagens e vídeos, etc. A visualização em colunas permite gerir a informação disponível, visualizando *feeds*, mensagens, comentários, publicações, listas, etc.

Tweetdeck e Buffer são serviços semelhantes. As funcionalidades de cada uma destas plataformas poderá depender da oferta disponível em cada momento e do pagamento da subscrição do serviço. Apenas o Hootsuite e o Buffer possuem, atualmente, aplicações para telemóveis com sistema operativo Android.

4.9 O mobile-learning

A digitalização progressiva do ensino não se manifesta apenas pelo abandono do papel e adopção de conteúdos e plataformas digitais em *e-learning* ou *e-learning*. Um conceito que tem vindo a desenvolver-se é o do *mobile-learning*, ou *m-learning*, dado que o custo dos aparelhos com os requisitos necessários a ambientes educativos virtuais tem vindo a baixar progressivamente. É o caso de *smartphones* e *tablets*, aparelhos a quem se dedicam as linhas seguintes, não descurando dispositivos menos comuns, como os *e-readers* e os *iPods* ou simples leitores mp3 e mp4.

O conceito *m-learning* remete para uma aprendizagem mediada por dispositivos móveis, tais como *tablets* ou *smartphones*, possibilitando que os utilizadores se encontrem em espaços geográficos muito distantes. A facilidade de acesso à informação e de comunicação com outras pessoas facilita as interações *online* e a colaboração entre alunos na resolução de tarefas escolares.

A utilização de tecnologias móveis tem várias vantagens: permite que o professor partilhe conteúdos com os seus alunos rapidamente, garante uma maior aproximação

¹⁷² Cf. <https://bitly.com/>

¹⁷³ Cf. <https://tinyurl.com/>

¹⁷⁴ Cf. <http://ow.ly/>

¹⁷⁵ Cf. <http://t.co/>

¹⁷⁶ Cf. <https://goo.gl/>

aos interesses dos alunos, já familiarizados com estes dispositivos, e alguns estudos (Moura, 2015) apontam para melhores resultados na aprendizagem. Contudo, também serão de esperar alguns aspetos negativos, tais como a distração na sala de aula e a necessidade de garantir a segurança digital, dada a possível ocorrência de fenómenos de *cyberbullying*.

O potencial educativo do *m-learning* é grande, mas será necessário determinar claramente quais as tecnologias e conteúdos que permitem melhores resultados, bem como ter em conta o acesso aos equipamentos e à rede de internet, além das competências dos utilizadores.

"A aprendizagem realizada através de dispositivos móveis será significativa tanto no *e-learning* como na aprendizagem tradicional. (...) Num futuro próximo, o *m-learning* tornar-se-á uma parte normal da educação de todos, porque acontece no contexto em que é preciso e é relevante para o utilizador." (Moura, 2015)

Adelina Moura refere a existência de estudos que mostram que os estudantes do ensino superior, quando utilizam o *m-learning* sob a forma de *podcasting*, mostram-se bastante recetivos a esta ferramenta, e com maior economia de tempo para fazer revisões das matérias.

Dado que a distinção *b-learning*, *m-learning* ou *e-learning* é progressivamente mais ténue, doravante utilizaremos indistintamente a expressão *e-learning* sempre que formos referentes ao ensino *online*.

Existem muitas aplicações práticas para o *e-learning*. Por exemplo, enquanto professor na Escola Secundária Garcia de Orta desenvolvi um projeto de leitura digital, disponibilizando livros do Projeto de Leitura dos ensinos Básico e Secundário reunidos num mesmo espaço *online*¹⁷⁷ otimizado para a leitura em dispositivos móveis. O blogue permite aceder a dezenas de livros digitais, em domínio público, em formato pdf, e-pub, audiolivro ou vídeo. Da mesma forma, no *site* Páginas de Filosofia, existe uma secção

¹⁷⁷ Blogue dos Livros, uma iniciativa da Biblioteca da Escola Secundária Garcia de Orta, disponível em <https://bloguedoslivros.wordpress.com/>

reservada a livros digitais gratuitos¹⁷⁸. O projeto Yoza¹⁷⁹, na África do Sul, entretanto fundido com o projeto FunDza¹⁸⁰ consistia precisamente na promoção da leitura e da escrita através de dispositivos móveis, obtendo uma redução de custos dados que o formato digital é, expectavelmente, mais barato que a aquisição de livros em papel. Convém esclarecer que o *e-learning* não se reduz a livros digitais, mas pode ser alargado a *podcasts*, áudio e vídeo, imagens, texto, plataformas e redes sociais, aplicações para dispositivos móveis, etc. Um exemplo da utilização de *apps* em dispositivos móveis para aprender algo é a aplicação Duolingo¹⁸¹, que permite aprender várias línguas (Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, etc.) através de uma gamificação de conteúdos, disponibilizando cursos, soluções para escolas, aplicações para Android, iOS e Windows e redes sociais dedicadas à comunidade de aprendentes Duolingo. A ascensão súbita do *e-learning* está claramente relacionada com esta revolução em curso no acesso à informação. A informação tornou-se ubíqua numa sociedade móvel que está conectada em rede e interage coletivamente.

Note-se que o *e-learning* não pode consistir apenas na transformação do suporte tecnológico pelo qual se ensina ou aprende. Como afirma Geddes,

"O *e-learning* representa mais do que uma mera expansão das formas tradicionais de ensino. Assume-se como um processo de aprendizagem alternativo aos métodos tradicionais e assenta em métodos de instrução que promovem a autonomia e a melhoria do ensino à distância. Enquanto que, nos modelos tradicionais de ensino, a transferência de conhecimentos é dada entre professor e aluno, no *e-learning* o aluno participa ativamente no processo de aprendizagem para torná-lo num processo de construção que ocorre em qualquer momento e em qualquer lugar. Os estudantes podem personalizar a transferência e o acesso à informação, a fim de

¹⁷⁸ A coleção completa encontra-se disponível numa plataforma Google drive, acessível a partir de <http://www.paginasdefilosofia.net/documentos/estante/>

¹⁷⁹ Projeto disponível em <https://m4lit.wordpress.com/about-the-project/>

¹⁸⁰ Cf. <https://live.fundza.mobi/>

¹⁸¹ Cf. <https://pt.duolingo.com/register>

desenvolverem as suas competências satisfazendo os seus próprios objetivos educacionais. Para além disso, como o *e-learning* requer o uso de dispositivos móveis, a aprendizagem torna-se ainda mais aliciante e convidativa para todos os participantes. (Geddes, 2004)"

Consequentemente, além da tecnologia que suporta o *e-learning*, será necessário ter em conta os modelos pedagógicos de ensino a distância (*e-learning*) que permitem, favorecem, fundamentam teoricamente a utilização desta tecnologia. Não é a introdução dos dispositivos móveis, por si, que vai favorecer a aprendizagem; é a forma como se estruturam as matérias, as atividades, que dão sentido e conferem eficácia à aprendizagem a realizar pelos alunos.

Segundo Valentim (2009) ,

"antevê-se desde logo três tipos de aproveitamento das comunicações móveis: a) como sistemas de resposta em sala de aula (instrumentos de comunicação imediata de participantes (...), portanto como forma de aumentar a colaboração; b) enquanto facilitadores de simulações participativas (veículos emuladores da realidade, instrumento de modelagem pelo roleplay); c) para a recolha colaborativa de dados facilitadores da execução de tarefas (...)" (Valentim, 2009)

De facto, a utilização dos dispositivos móveis na sala de aula é variada:

- fazer sondagens, para conhecer a posição dos intervenientes em relação a vários assuntos, de forma rápida e visualmente atrativa (por exemplo, gerando um gráfico de votantes). É o caso da *app* NearPod¹⁸².
- fazer questionários de escolha múltipla, com resultados automáticos, tornando o exercício num jogo, como no Kahoot¹⁸³;
- representação do conhecimento, como mapas de conceitos e as nuvens de

¹⁸² Cf. <https://nearpod.com/>

¹⁸³ Cf. <https://kahoot.it/>

palavras, como o Tagxedo¹⁸⁴;

- utilizar a realidade aumentada, com códigos QR¹⁸⁵, entre muitas outras.

Naturalmente, qualquer utilização do *e-learning* deverá revestir-se de alguns cuidados, conforme referido na extensa bibliografia sobre o assunto bem como os modelos pedagógicos subjacentes a cada atividade.

Como os modelos pedagógicos do *e-learning*, ou mais especificamente do *e-learning*, não constituem o objeto deste relatório, vejamos algumas aplicações práticas possíveis em filosofia.

a) Oxford Dictionary of Philosophy



Figura 15 Oxford Dictionary

¹⁸⁴ Cf. <http://www.tagxedo.com/>

¹⁸⁵ Por exemplo, entre muitos outros, uma lista de atividades possíveis com QR codes em <https://www.fractuslearning.com/2012/02/20/qr-codes-in-education/>

Por apenas €8,63, esta *app* oferece um dicionário de filosofia muito completo. A versão gratuita inclui publicidade. Diariamente é apresentado um conceito (por exemplo, “justificação”) e é possível interagir com “amigos”, constituindo uma rede social dentro do dicionário. Uma simples caixa de pesquisa permite aceder à palavra desejada e a outras, sugeridas pela aplicação, que são conceptualmente próximas. Cada conceito permite a partilha nas redes sociais ou noutros suportes (*Facebook*, *Messenger*, *Google Drive*, mensagens, *GMail*, *WhatsApp*, *Bluetooth*, *hangouts*, *WeTransfer*, ...). O dicionário contém centenas de definições simples mas práticas para estudantes introdutórios de filosofia. Infelizmente, está apenas em inglês.

b) Termos filosóficos¹⁸⁶

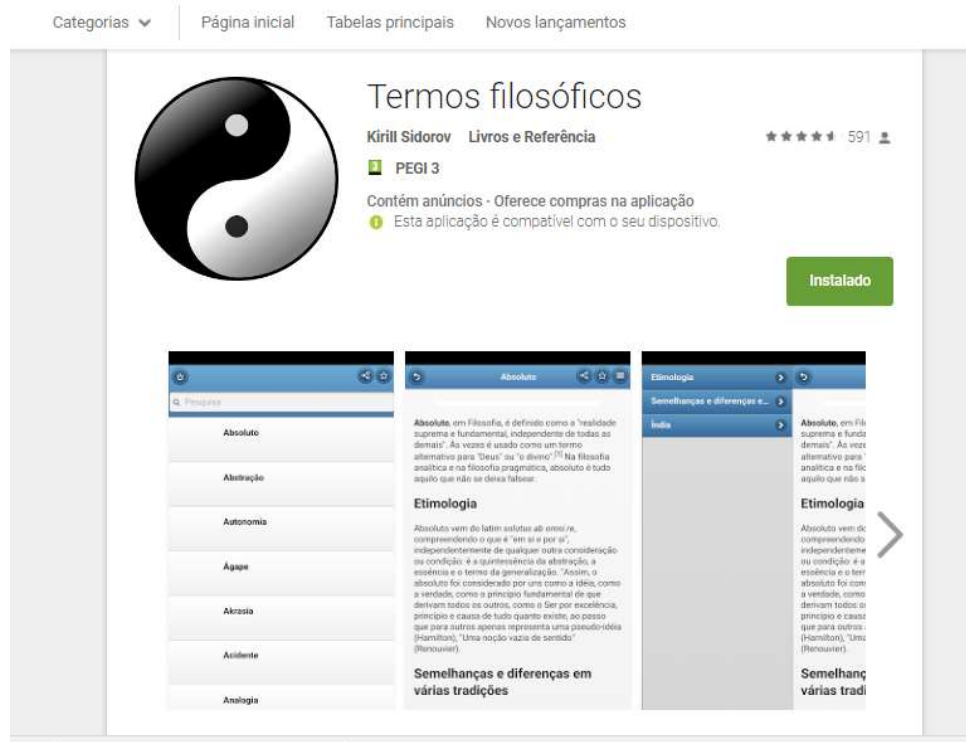


Figura 16 App Termos filosóficos

Trata-se de um dicionário de filosofia elaborado em função dos conteúdos da

¹⁸⁶ Cf.

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.do_apps.catalog_186&rdid=com.do_apps.catalog_186

Wikipedia¹⁸⁷ em português. Contém centenas de artigos, com a particularidade de dispor de um mecanismo de leitura automática, muito útil para alunos com dificuldades de visão. Tal como o anterior, permite a partilha por parte do utilizador. Contém hiperligações para outros artigos relacionados. É gratuito e permite a inserção de comentários partilháveis.

c) Curso de Filosofia EaD¹⁸⁸

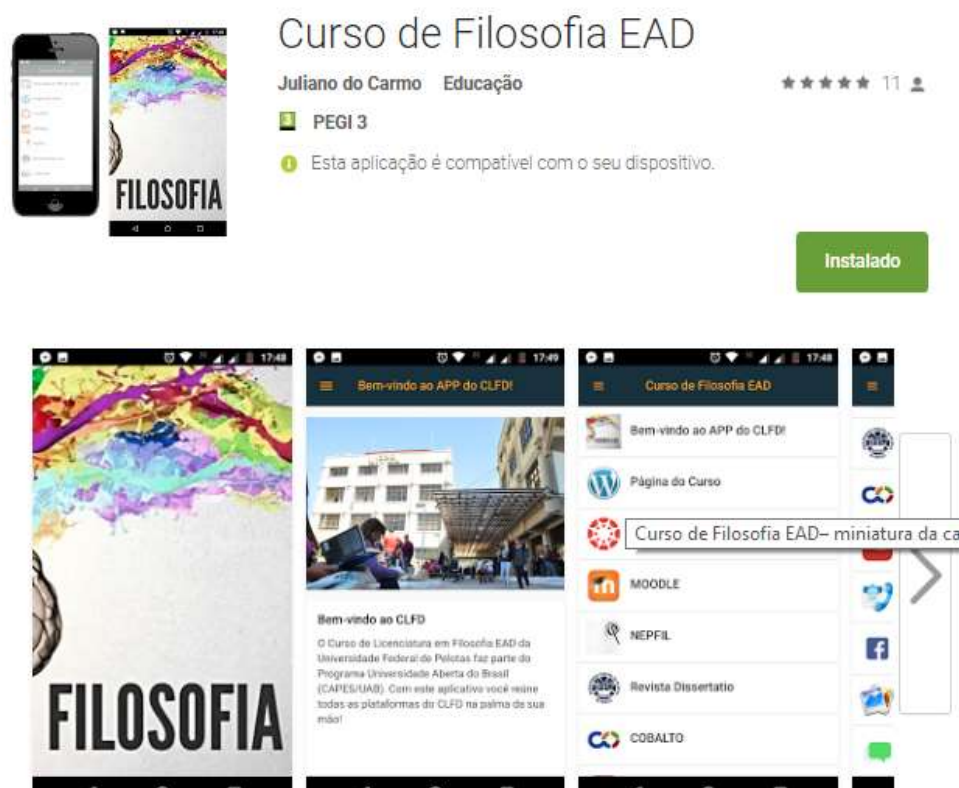


Figura 17 Curso Filosofia EAD

Trata-se de uma *app* que permite aceder às várias plataformas e serviços de um curso de Filosofia em modalidade de ensino a distância da Universidade Federal de

¹⁸⁷ Sobre as possibilidades de utilização da Wikipedia para fins educativos, consulte-se

<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3370>

¹⁸⁸ Cf.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.app.gpu1731180.gpuc2b1c47722f4cbcccface65186aaf07c>

Pelotas, no Brasil. A *app* permite aceder a vários conteúdos, como livros gratuitos, aulas, ofertas de emprego, um canal do Youtube, informações administrativas, serviços da Biblioteca da Universidade, redes sociais, um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), etc.

d) Philosophie magazine¹⁸⁹



Figura 18 Philosophie Magazine

¹⁸⁹ Cf.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pressmatrix.philofrench&rdid=com.pressmatrix.philofrench>

Trata-se de uma *app* que permite aceder à revista Philosophie Magazine e ao seu histórico de edições. O acesso gratuito contém muitas limitações, mas na versão paga é possível subscrever a assinatura, partilhar com os amigos e aceder a um número elevado de revistas. Encontra-se em francês.

e) Quiz filosófico¹⁹⁰



Figura 19 Quiz filosófico

O Quiz filosófico é um exemplo típico da gamificação do ensino e da introdução da vertente social: o aluno “concorrente” tem de responder a questões de escolha múltipla sobre filosofia e pode desafiar outros “concorrentes” através da internet. A aplicação é muito simples mas didaticamente pouco relevante.

f) SSF Filosofia¹⁹¹

Trata-se de uma aplicação com um resumo da história da filosofia (por épocas) e com uma organização por problemas clássicos da filosofia. A aplicação é muito fácil de usar e visualmente atrativa. Só existe a versão em italiano.

¹⁹⁰ Cf. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.filosofico.quiz>

¹⁹¹ Cf. <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.deagostini.ssf.filosofia>

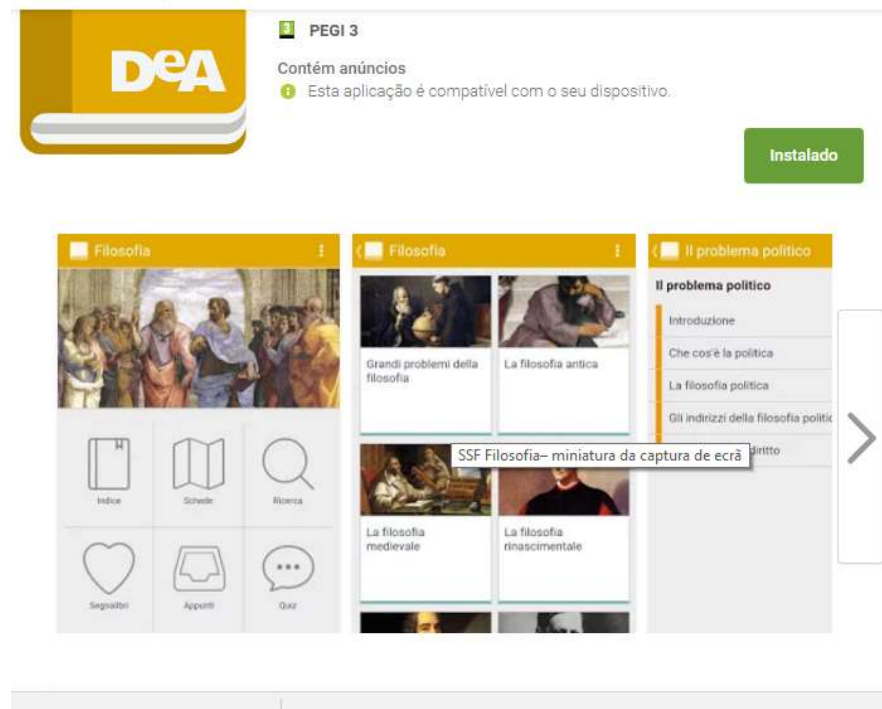


Figura 20 SSF Filosofia

g) Dicionário Filosófico¹⁹²



Figura 21 Dicionário Filosófico

¹⁹² Cf. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobile21.diccionariofilosofico>

O Dicionário filosófico encontra-se em português, mas a tradução é de má qualidade. Também os conteúdos são escassos e de fraca qualidade. O conceito é interessante e merece ser explorado competentemente.

h) Filosofia¹⁹³

Compilação de autores e fases da história da filosofia. Fácil de usar, muito intuitiva e informativa, mas sem referenciar fontes. Trata-se de uma síntese de correntes filosóficas.

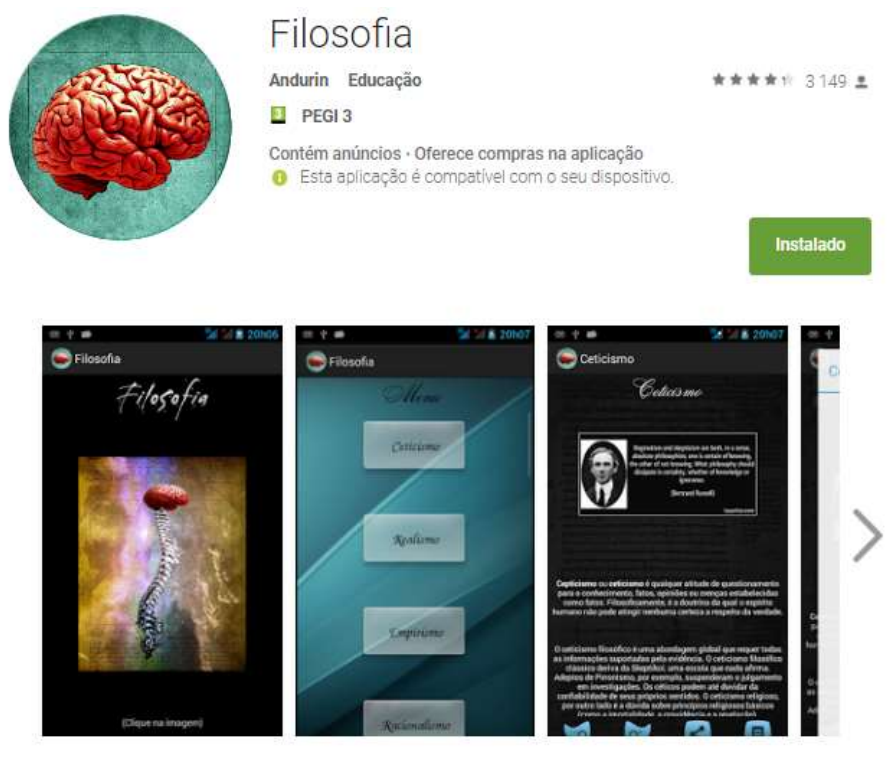


Figura 22 App Filosofia

i) Filosofia Questionário¹⁹⁴

Tal como o nome indica, trata-se de um questionário filosófico, como se de um

¹⁹³ Cf. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andurin.filosofia>

¹⁹⁴ Cf. <https://play.google.com/store/apps/details?id=inutilsoft.PhilosophyQuiz>

jogo se tratasse, com questões de escolha múltipla. Em inglês.

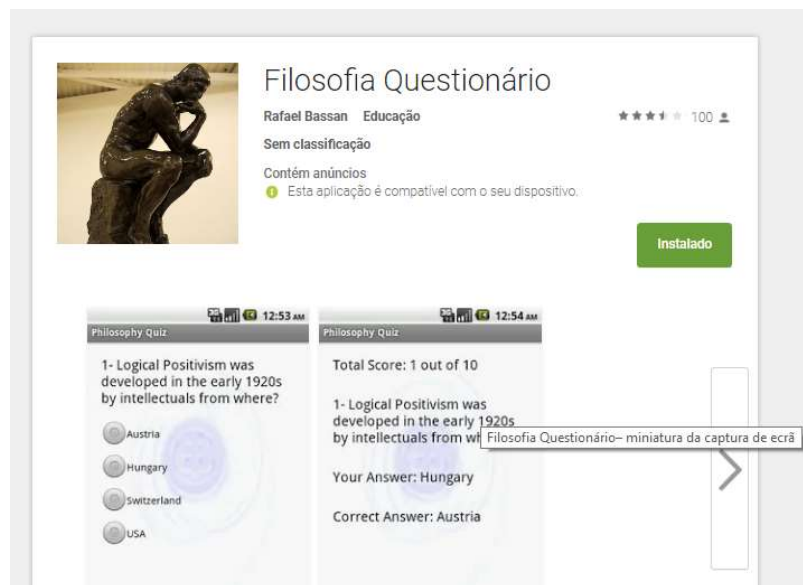


Figura 23 Filosofia Questionário

j) AskPhil¹⁹⁵

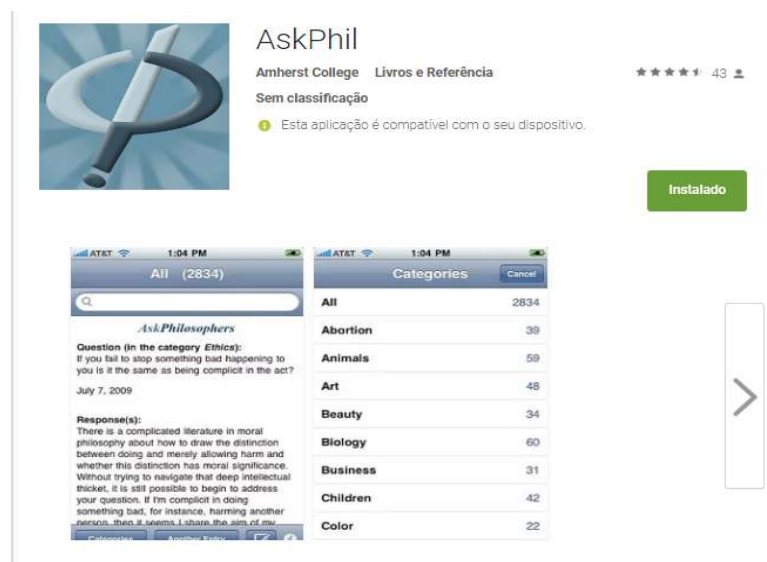


Figura 24 Ask Phil

¹⁹⁵ Cf.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=edu.amherst.AskPhilosophers&rdid=edu.amherst.AskPhilosophers&pli=1>

AskPhil é uma *app* que permite navegar no famoso *site* com o mesmo nome¹⁹⁶. As centenas de questões respondidas no *site* encontram-se aqui reunidas, com enorme facilidade de navegação. Em inglês.

k) No Google Play é ainda possível encontrar centenas de livros digitais para *download*, como o Manual de Filosofia Política organizado por João Cardoso Rosas¹⁹⁷. Ou “A Política em Tempos de Indignação”, de Daniel Innerarity¹⁹⁸. Trata-se de uma fonte de recursos imensa e inestimável.

Existem centenas ou milhares de aplicações e livros dedicados à filosofia no universo das aplicações Android para *tablets* e *smartphones*. Diariamente surgem novas aplicações, livros digitais, jogos e filmes para dispositivos móveis que podem ser utilizados em educação, e especificamente no ensino da filosofia. A questão que se deve colocar, então, não é “o quê” mas “porquê”: é fácil encontrar estes suportes, estes meios e canais de comunicação e ensino, mas o fundamental é descobrir o porquê de se utilizarem estes recursos. A resposta encontra-se nas palavras de Pedroso:

"O trabalho colaborativo, a pesquisa, a leitura, a escrita, a criatividade, o trabalho de projeto e outras atividades de aprendizagem podem ser, hoje em dia, suportados pela utilização de ferramentas e aplicações que, tirando partido dos equipamentos e acessos disponíveis nas escolas, as transformam em verdadeiras “escolas do século XXI”. (Pedroso, 2015)

Podemos encontrar mais aplicações educativas para *e-learning* ou *e-learning*, em dois excelentes *sites*: o “Aprendiz de Investigador”¹⁹⁹, um *site* com excelentes recursos

¹⁹⁶ Cf. <http://www.askphilosophers.org/>

¹⁹⁷ Cf. https://play.google.com/store/books/details/Jo%C3%A3o_Cardoso_Rosas_Manual_de_Filosofia_Pol%C3%ADtica?id=3ASxPgKMbE4C&hl=pt-PT

¹⁹⁸ Cf. https://play.google.com/store/books/details/Daniel_Innerarity_A_Pol%C3%ADtica_em_Tempos_de_Indign%C3%A7%C3%A3o?id=A-DyDAAAQBAJ&hl=pt-PT

¹⁹⁹ Cf. <http://www.aprendizinvestigador.pt/recursos>

para a literacia digital, e a página da ERTE²⁰⁰. Ambos apresentam extensos recursos utilizáveis em filosofia. O “Aprendiz de Investigador” contém mesmo tutoriais preciosos para qualquer professor ou aluno que queira aprender a trabalhar com ferramentas digitais.

4.10 Iniciativas

A título individual, em alguns casos constituindo um coletivo ou organização institucional, têm surgido várias iniciativas de professores e investigadores de filosofia. Vejamos alguns casos particulares.

O “Canto da Filosofia”²⁰¹ merece especial referência pois foi um dos primeiros *sites* a surgir na internet sobre filosofia, pela mão de um professor de filosofia do sistema educativo português, António Rodrigues Gomes. O *site* original já não existe, havendo contudo uma versão de arquivo. Originalmente foi criado²⁰² para os alunos da Escola Secundária Emídio Navarro, em Viseu, contendo inúmeros recursos para aprender filosofia, tais como *links* para dicionários, textos, etc. Atualmente, existe um novo *site*, O Meu Baú²⁰³, com muito interesse e um *layout* completamente renovado. Associada a este *site* surge uma página no *Facebook*²⁰⁴ com o mesmo nome.

O “Jornal de Filosofia”²⁰⁵ é um excelente blogue, com autoria de Helena Bray, com mais de um milhão de visitas. Está bastante bem organizado, com separadores para vários tópicos, tais como textos e materiais, testes e exercícios, exames, materiais de filosofia com crianças, etc. Contém uma quantidade apreciável de textos e outros materiais para o ensino da disciplina.

O blogue Dúvida Metódica²⁰⁶ encontra-se alojado na plataforma Blogger, e está associado a uma página no *Facebook*²⁰⁷ com o mesmo nome. É dinamizado por dois

²⁰⁰ Cf. http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf

²⁰¹ Cf. <https://archive.is/0iMG1>

²⁰² Cf. <https://ocanto.wikispaces.com/Entrada>

²⁰³ Cf. <http://omeubau.net/>

²⁰⁴ Cf. <https://www.facebook.com/omeubau.net/>

²⁰⁵ Cf. <http://jornaldefilosofia-diriodeaula.blogspot.pt/>

²⁰⁶ Cf. <http://duvida-metodica.blogspot.pt/>

²⁰⁷ Cf. <https://www.facebook.com/duvidametodica3>

professores de Filosofia, Carlos Pires e Sara Raposo, que declaram na página inicial que

“O objectivo deste blogue é partilhar ideias e materiais com alunos, professores e outros eventuais interessados. Ideias e materiais úteis para o estudo e para o ensino da Filosofia no ensino secundário. O blogue constitui também um instrumento de trabalho que os autores e os seus alunos utilizam, em casa e nas aulas, como complemento dos Manuais adoptados na escola”²⁰⁸.

O blogue caminha rapidamente para 3 milhões de visualizações, tem cerca de 300 seguidores, mais de duas mil entradas, sendo a primeira datada de 11 de agosto de 2008. As publicações são dirigidas a alunos e professores do ensino secundário, encontrando-se matrizes de testes, fichas de trabalho, textos de autores de referência, apontamentos para as aulas, calendários de exames, vídeos relacionados com os conteúdos da disciplina no ensino secundário e algumas entradas sobre filosofia com crianças.

No *Facebook*, a página conta com mais de 1000 “likes” e assume, essencialmente, a reprodução das publicações do blogue, com algumas outras notícias ou *links* de interesse geral.

Domingos Faria, professor e investigador com doutoramento em Filosofia, tem um blogue pessoal²⁰⁹ no qual publica os seus artigos e comunicações, o *curriculum vitae*, jogos filosóficos e uma interessante ferramenta que “constrói automaticamente tabelas de verdade a partir de uma dada fórmula bem-formada da lógica proposicional”²¹⁰. O blogue contém ainda valiosos recursos para o ensino da filosofia no ensino secundário e um serviço de explicações *online*²¹¹.

“Crítica na rede”²¹², de Desidério Murcho, é um dos mais importantes e completos *sites* de filosofia em português, tendo início em 1997. Contém inúmeros textos originais e outros traduzidos e publicados especificamente neste *site*. Abarca

²⁰⁸ Cf. <http://duvida-metodica.blogspot.pt>

²⁰⁹ Cf. <http://blog.domingosfaria.net/>

²¹⁰ Cf. <http://blog.domingosfaria.net/2017/07/construtor-de-tabelas-de-verdade-e.html>

²¹¹ Cf. <http://blog.domingosfaria.net/p/explicacoes-online.html>

²¹² Cf. www.criticanarede.com

várias secções: epistemologia, estética, ética, filosofia da ciência, filosofia da linguagem, filosofia da religião, filosofia da mente, filosofia política, história da filosofia, lógica, metafísica. Contém o Dicionário Escolar de Filosofia²¹³ e um muito útil “Guia de falácias” de Stephen Downes²¹⁴. Verdadeiramente, trata-se de uma revista eletrónica, com o registo ISSN 1749-8457. Inclui um serviço de subscrição de newsletter, através do qual é possível receber no *e-mail* as novas entradas. No *Facebook*²¹⁵, a Crítica conta com cerca de 8000 seguidores. Do projeto faz parte ainda um blogue²¹⁶, suportado em tecnologia Blogger.

A Crítica é um marco incontornável na internet em português e continua a ser, ainda hoje, o principal *site* filosófico português. Mensalmente acumula mais de 100000 visitas e permite a submissão de artigos para publicação, mantendo os autores todos os direitos legais para publicação.

LusoSofia²¹⁷ é uma biblioteca *online* de filosofia e cultura editada por numerosos professores e investigadores de várias universidades portuguesas. Fundada em 2008, acolhe “textos filosóficos clássicos, dissertações, ensaios, artigos recentes e menos recentes, resenhas, etc.”²¹⁸. O *site* apresenta um significativo acervo de textos clássicos mas pretende ser, igualmente, um “lugar de diálogo”, “um areópago do pensamento filosófico e cultural” ao serviço da lusofonia. O número de artigos publicados é bastante significativo, mas esta biblioteca orienta-se fundamentalmente para professores e investigadores de filosofia.

Por fim, o projeto no qual me encontro ativamente envolvido. “Páginas de Filosofia” – PdF - foi lançado a 15 de outubro de 2007, então na plataforma gratuita Wordpress²¹⁹ pelos professores Rui Areal e Sérgio Lagoa, juntando-se-lhes

²¹³ Cf. <http://criticanarede.com/dicionario.html> . Trata-se da versão *online* e gratuita do Dicionário Escolar de Filosofia, com organização de Aires Almeida, publicado pela Plátano Editora em 2003 e que sofreu uma revisão substancial em 2009.

²¹⁴ Cf. <http://criticanarede.com/falacias.html> . Este guia de falácias é uma tradução de Júlio Sameiro do original de Stephen Downes, um dos autores do Conectivismo.

²¹⁵ Cf. <https://www.facebook.com/Cr%C3%ADtica-na-rede-152009041478254/>

²¹⁶ Cf. <http://blog.criticanarede.com/>

²¹⁷ Cf. <http://www.lusosofia.net/>

²¹⁸ Cf. <http://www.lusosofia.net/perfil-e-meta-do-sitio.php>

²¹⁹ Cf. <https://paginasdefilosofia.wordpress.com/>

posteriormente a professora Clara Cardoso Pereira. O objetivo essencial do blogue era a disponibilização de textos, vídeos e outros materiais para os alunos face à pobreza e escassez das bibliotecas das escolas secundárias. Paralelamente, procedia-se à divulgação de eventos de interesse para a comunidade filosófica nacional – novidades editoriais, conferências, eventos, etc. Em pouco mais de um ano o blogue atingiu 300000 visitas. O blogue passou entretanto a proceder à divulgação de novidades editoriais e eventos nacionais no âmbito da filosofia. Entretanto, o conceito de comunicação unidirecional foi repensado: em lugar de uma comunicação “de um para muitos”, começou a surgir a ideia de construir uma comunidade em torno do PdF que permitisse a comunicação multilateral, “de muitos para muitos”. Depois de uma passagem pela plataforma Blogger²²⁰, em 2014 o blogue passou a estar alojado num servidor pago e com um domínio próprio, procurando uma maior interatividade e mais possibilidades operacionais. Assim, os leitores do PdF passaram a ter a oportunidade de participar nas publicações do *site*, existindo várias contribuições de autores externos à equipa²²¹. Os próprios alunos são chamados a participar, publicando autonomamente alguns trabalhos²²². Atualmente, o PdF disponibiliza vários serviços, designadamente:

- Cinco linhas editoriais preferenciais: Didática da Filosofia, Filosofia da Informação, Filosofia com Crianças e Jovens, Cinema e Filosofia e Filosofia Política, em função dos principais interesses dos seus autores.
- Nas redes sociais, existe uma página no *Facebook*²²³ através da qual procedemos à divulgação das publicações do blogue e ofertas de emprego. Esta página conta com cerca de 16400 “likes” e é seguida por utilizadores provenientes de Portugal, Brasil, México, Argentina, Colômbia, Espanha e Angola, entre outros. Associado à página surge o grupo Filosofia e Ensino, com quase 2700 membros. No Youtube, o PdF dispõe de um canal próprio²²⁴ onde são seleccionados os vídeos mais interessantes para a leção da disciplina no ensino secundário.

²²⁰ Cf. <https://paginasdefilosofia.blogspot.pt/>

²²¹ Por exemplo, António Aresta em <http://www.paginasdefilosofia.net/um-filosofo-macau-no-seculo-xix/> e Luís de Sousa Rodrigues em <http://www.paginasdefilosofia.net/a-perspetiva-deontologica-de-kant/>

²²² Cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/trabalhos-de-alunos/>

²²³ Cf. <https://www.facebook.com/paginasfilosofia/>

²²⁴ Cf. <https://www.youtube.com/user/paginasdefilosofia>

Este canal tem cerca de 120 subscritores. No *Twitter*²²⁵ o PdF acumula mais de 4000 tweets e tem perto de 10000 seguidores.

- Plataforma Moodle²²⁶, com vários cursos disponíveis. A disponibilidade desta plataforma levou a que, em 2016, fosse realizado um curso de formação em temáticas da Filosofia Contemporânea²²⁷, em colaboração com a Apf – Associação de Professores de Filosofia. Para setembro de 2017 está agendado um curso de formação, integralmente *online*, sobre lógica no ensino secundário²²⁸ e várias outras iniciativas formais ou informais.
- Explicações *online*²²⁹, um serviço que conjuga a plataforma Moodle com serviços de videoconferência (*hangout* ou Zoom) utilizando vários recursos multimédia.
- “Aprender a Pensar”²³⁰, um serviço de Filosofia com Crianças prestado pela professora Clara Cardoso Pereira.
- Materiais para as aulas de filosofia do ensino secundário.
- Uma coleção de livros de filosofia em formato digital, OER (Open Educacional Resource), contemplando obras como “Ética a Nicómaco” de Aristóteles, “Cidade do Sol” de Campanella, “Discurso do Método” de Descartes, “Fenomenologia do Espírito” de Hegel, “Crítica da Razão Pura” de Kant, “Sobre a Liberdade” de Locke, “Utilitarismo” de Mill, “Teeteto” de Platão, “Ética” de Espinosa e “Tractatus” de Wittgenstein, entre outros. Todas as obras estão em domínio público.
- O acervo de todos os exames nacionais de filosofia realizados desde 1998 até à data.
- Fóruns de discussão²³¹, com relevo para um fórum onde, gratuitamente, são esclarecidas dúvidas a qualquer utilizador do *site*, independentemente de ser ou não aluno dos professores que compõem o projeto. O funcionamento do fórum é

²²⁵ Cf. <https://twitter.com/paginasfilo>

²²⁶ Cf. <http://moodle.paginasdefilosofia.net>

²²⁷ Cf. <http://moodle.paginasdefilosofia.net/course/view.php?id=13>

²²⁸ Cf. <http://moodle.paginasdefilosofia.net/course/view.php?id=14>

²²⁹ Cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/formacao/explicacoes/>

²³⁰ Cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/filosofia-com-criancas/>

²³¹ Cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/forums/forum/forum-pdf/>

assegurado pelos *plugins* BuddyPress e bbpress, já referenciados.

- Tertúlias filosóficas, organizadas pelos dinamizadores do *site*.
- Ofertas de emprego e formação²³², uma página com conteúdos gerados automaticamente, sem intervenção direta dos administradores.
- Agenda filosófica²³³, com a calendarização dos eventos filosóficos a decorrer na comunidade filosófica portuguesa. A maior parte dos eventos encontra-se previamente na Lekton²³⁴.
- A Comunidade de Leitores de Filosofia, uma experiência realizada em 2015, totalmente *online*, na qual se propunha discutir um livro de filosofia. A obra escolhida foi “Escritos sobre uma vida ética”, de Peter Singer, e a comunidade foi constituída numa disciplina Moodle²³⁵. Terá sido a primeira comunidade de leitores de filosofia integralmente *online*.



Figura 25 Comunidade de Leitores de Filosofia Online

Atualmente o PdF contabiliza 1,7 milhões de visualizações do *site* e mais de 2000 publicações.

²³² Cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/emprego-e-formacao/>

²³³ Cf. <http://www.paginasdefilosofia.net/agenda/>

²³⁴ A Lekton é uma lista de distribuição da Sociedade Portuguesa de Filosofia suportada tecnologicamente pela Universidade de Évora, conforme se pode ler em <http://spfilosofia.weebly.com/lekton.html>

²³⁵ Cf. <http://moodle.paginasdefilosofia.net/course/index.php?categoryid=3>

Os *sites* publicados ao longo dos últimos 20 anos evoluíram bastante, tornando-se progressivamente mais interativos, muito por força da presença nas redes sociais. A inovação tecnológica tem sido tímida, com muito poucos desenvolvimentos além dos disponibilizados pela tecnologia gratuita, e sem a interatividade que seria possível, muito por força da reduzida dimensão da comunidade filosófica portuguesa.

Considerações finais

Tentamos, ao longo deste trabalho, responder a algumas questões essenciais acerca da didática da Filosofia. A questão da ensinabilidade da filosofia levou-nos a procurar alternativas de resposta, todas elas positivas: a filosofia é ensinável, ainda que o seu ensino constitua apenas uma institucionalização escolar, resposta naturalmente insatisfatória; mas também concluímos que a filosofia é ensinável em outras duas situações: enquanto enunciação histórica ou temática ou, preferencialmente, quando se trate verdadeiramente de ensinar a filosofar. Vimos, quanto a esta questão, que a dicotomização não ajuda a encontrar respostas por nos enclausurar em posições inconsequentes.

Concluímos que situar a filosofia e o seu ensino em torno de metafilosofias permite que o professor se consciencialize sobre o seu próprio papel na sala de aula face a programas e manuais que se encontram, eles próprios, orientados em função de alguma conceção metafilosófica. A sua inscrição numa metafilosofia permitirá escolher ou determinar as competências filosóficas a desenvolver nos alunos. A esse respeito, vimos como a Lógica é essencial, desde que tal não signifique a queda em qualquer tipo de logicismo estéril, da mesma forma que uma didática orientada para a história da filosofia nos pode conduzir a um divagar constante acerca do pensamento de outrem, sem nunca exercermos o nosso próprio pensamento, quando o que pretendemos é levar os alunos a pensarem por si mesmos. Também aqui serão de evitar dicotomias: a FcCJ representa uma oportunidade de mudança, concedendo novas oportunidades de desenvolvimento didático para o ensino de Filosofia no ensino secundário, pelo destaque dado à criatividade, ao pensamento crítico solidamente ancorado em noções elementares de Lógica, e pela prática de comunidades de investigação envolvidas em trabalhos de índole colaborativa.

A emergência da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade em Rede, obriga a repensar os modelos educativos, as funções da Escola e o papel que a Filosofia nela desempenha, nomeadamente no ensino secundário. Afinal, concluímos que apesar de reconhecermos a existência de novos desafios, o papel da filosofia nesta Sociedade em

Rede não difere muito dos ideais humanistas da Antiguidade Clássica Grega.

Para tal serão úteis as novas ferramentas tecnológicas, que devem ser criteriosamente introduzidas na sala de aula. Constituem excelentes ferramentas de trabalho para a concretização do ensino de filosofia, do ensino do filosofar e do desenvolvimento das competências filosóficas, independentemente das concepções metafilosóficas de cada professor.

Contudo, existem muitas outras áreas que mereceriam exploração. É importante repensar a formação contínua de professores, no sentido de lhes conferir competências digitais que eventualmente não possuam; da mesma forma, é necessário especificar que as competências dos alunos devem incluir deliberadamente as literacias digitais, como forma de melhor descodificação dos discursos dos *media* e de análise crítica dos acontecimentos quotidianos. Entre essas competências deve-se incluir os cuidados a ter com o plágio e a fraude académica, hoje largamente facilitados pelo acesso a fontes de informação.

Ao nível das aplicações para telemóvel exige-se um estudo exaustivo das aplicações já existentes e, sobretudo, a criação de novas aplicações especificamente direcionadas para o público português.

É imperioso que as ferramentas digitais entrem na sala de aula, mas não devemos esquecer que elas serão apenas para fazer aquilo que verdadeiramente interessa: fazer filosofia.

Referências bibliográficas

- AAVV. (1988). *A Filosofia face à cultura científico-tecnológica*. Edição da Apf. http://www.lusosofia.net/textos/20120205-filosofia_face_cultura_tecnologica.pdf
- Afonso, F. (2013). *São Boaventura*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Aires, M. (2014). *A utilização de mapas conceptuais como método pedagógico para uma aprendizagem significativa em filosofia no Ensino Secundário*. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77242>
- Almeida, A. & Costa, A. P. (2002). *Avaliação Das Aprendizagens Em Filosofia – 10.º/11.º anos*. Sociedade Portuguesa de Filosofia – Centro para o Ensino da Filosofia. Recuperado do URL <https://pt.slideshare.net/airesalmeida5/avaliacao-das-aprendizagens-em-fil-10-e-11>
- Almeida, A.; Murcho, D. (2014). *50 Lições de Filosofia – 11.º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Almeida, M. (2014). *Os Programas de 1926, 1930, 1931, 1934 e 1936*, in Ferreira, M. L. & Mesquita, A. P. (org.). *Ensino Público de Filosofia – perspectivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Alves, L. A. (2010). *República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação*, In Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180 Recuperado de URL <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>
- Aranha, M. L. A. (1988). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- Arêdes, J. (2013). *Foucault*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar*

filosofia? O que dizem os filósofos. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Aristóteles (s/d). *Metafísica, Livro I*. Recuperado de URL http://www.oocities.org/tampo_8/filosofia/aristoteles-metafisica-cap2.html
- Bastos, P. (2013). *Coménio*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Boavida, J. (2009). *Educação filosófica – sete ensaios*. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boghossian, P. (2015). *O Medo do conhecimento*. Lisboa: Gradiva
- Bonin, M. (2016). *Syllabus. Classe de philosophie*. Recuperado de URL <https://thinkaboutphilo.files.wordpress.com/2016/08/manuel-philo-version-2016-repaired.pdf>
- Borges, P. (2013). *Agostinho da Silva*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Borges-Duarte, I. (2013). *Heidegger*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Bottentuit Junior, J. & Coutinho, C. P. (2007). *Podcast em educação: um contributo para o estado da arte*, In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Recuperado de URL <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>
- Carvalho, M. C. (2013). *Matthew Lipman*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Cerletti, A. (2012). *A didática da filosofia como problema filosófico*, in Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede, org. Ferreira, M. L. R. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Cesar, R. P. (2012). *O ensino de Filosofia no Brasil*. Revista Pandora Brasil, Nº 38.
- Chomsky, N. (1967), *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, In Jakobovits L. & Miron M. (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall.
- Cifuentes, L. M. (2012). *O professor de filosofia na nova sociedade. Os dilemas da identidade profissional do professor de filosofia*, in Ferreira, M. L. R. (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Cormier, D. (2008). *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*. Recuperado de URL <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/>
- Cossutta, F. (1998). *Didáctica da Filosofia*. Porto: Edições ASA.
- Cossutta, F. (2001). *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Costa, A. P. (2004). *Avaliação e modelo de exames nacionais*, In Actas de Caparide. Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia. Recuperado de URL <https://pt.slideshare.net/apaucos/para-a-renovacao-ensino-filosofiacaparide>
- Costa, A. P. (2004). *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?*. Recuperado de URL <https://pt.scribd.com/document/56013796/APCosta-avaliacao>
- Coutinho, J. (2013). *M-learning: ambiente de aprendizagem com interface adaptativo*. Universidade de Lisboa. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10276/1/ulfpic046301_tm.pdf
- Damião, I. (2012). *O trabalho de projeto no ensino secundário - Contributo*

para uma cultura de mudança. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Recuperado de URL

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8765/1/Tese%20Isabel%20Dami%C3%A3o.pdf>

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1989). *O que é a filosofia?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Descartes, R. (1995). *Princípios da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Difante, E. (s/d). *A perspectiva kantiana acerca do ensino da filosofia*. Recuperado de URL <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e1.pdf>
- Duarte, M. (2014). *Contribuições para a história do ensino da filosofia em Portugal*, in Mesquita, A. P. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensino Público de Filosofia – perspetivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Fávero, A.; Ceppas, F.; Gontijo, P.; Gallo, S. & Kohan, W., (2004). *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. CEDES vol.24 no.64 Campinas Sept./Dec.4 .
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002
- Ferreira, M. (coord.) (2012). *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*. Lisboa: CFUL.
- Ferreira, M. L. R. (2007). *Filosofia de Spinoza*. Revista Conatus.
- Ferreira, M. L. R. (2013). *Espinosa*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, M. L. R. (2013). *Mary Warnock*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, M. L. R. (2014). *O Programa de Filosofia de 1974-1975*, in Mesquita,

- A. P. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensino Público de Filosofia – perspectivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, M. L. R. (2014). *O Programa de Filosofia de 1979-1980*, in Mesquita, A. P. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensino Público de Filosofia – perspectivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
 - Figueiroa-Rego, M. J. (2015). *Histórias para pensar*. Lisboa: Edições Piaget.
 - Fontoura, A. & Afonso, M. (2014). *Essencial - Filosofia 10.º*. Lisboa: Santillana.
 - Fontoura, A.; Afonso, M. (2014). *Essencial Filosofia 10.º*. Lisboa: Santillana.
 - Gallo, S. (2013). *Gilles Deleuze*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
 - Galvão, P. (2013). *Searle*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
 - Gameiro, J. (2013). *Rousseau*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
 - Gameiro, J. (2013). *Santo Agostinho*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
 - Girotti, A. (2012). *Didática da filosofia ou didática filosófica?*, in Ferreira, M. L. R. (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
 - Henriques, M. F. (2013). *Paul Ricoeur*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Inwood, M. (2007). *Hermenêutica*, in Routledge Encyclopedia of Philosophy, org. Edward Craig. Recuperado de URL <http://criticanarede.com/hermeneutica.html>
- Isidori, E. (2014). *Teaching Sport Philosophy Online: a Case Study in Italy*. Recuperado de URL <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815022855>
- Izuzquiza, I. (1982). *La Clase de Filosofía como Simulación de la Actividad Filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Johnson, D. (1999). *Making Cooperative Learning Work*. Recuperado de URL http://www.jstor.org/stable/1477225?seq=1#page_scan_tab_contents
- Jones, K. (2009). *Analytic versus Continental Philosophy*. Recuperado de URL https://philosophynow.org/issues/74/Analytic_versus_Continental_Philosophy
- Júnior, L. (2010). *Reflexões sobre o ensino da filosofia no nível médio*. Recuperado de URL <http://www.redalyc.org/html/4815/481549221014/>
- Kant, I. (1765). *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre, von 1765-1766*. Recuperado de https://www.academia.edu/6437827/IMMANUEL_KANT._Nachricht_von_der_Einrichtung_seiner_Vorlesungen_in_dem_Winterhalbenjahre_von_1765-1766
- Kant, I. (1765). *Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766*. Recuperado de URL http://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html
- Lebre, H. (2012). *Da ensinabilidade da filosofia no ensino secundário: um acto comunicativo*, in Ferreira, M. L. R. (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lyotard, F. (1986). *O curso filosófico*. Recuperado de URL <https://pt.scribd.com/document/305648470/03-O-Curso-Filosofico-Jean-Francois-Lyotard>

- Macedo, T. ; Santos, H. (1984). *No Reino dos Porquês*. Porto: Porto Editora.
- Macedo, T. ; Santos, H. (1987). *O Saber e as Máscaras*. Porto: Porto Editora.
- Madaleno, M. C. (2006). *Educação ou Armadilha Pedagógica?*. Lisboa: Papiro Editora.
- Manso, A.; Martins, C. (2016). *Ensino da Filosofia em Portugal – tradição e actualidade da formação*. V.N. Famalicão: Húmus.
- Marcondes, M. (2010). *Jan Amos Comenius*. Recuperado de URL <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4674.pdf>
- Marques, A. M. M. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais*. Recuperado de URL <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1259>
- Marques, J. (2013). *Aristóteles*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Marques, J. (2013). *Descartes*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Marques, J. P. (2014). Os programas de 1895, 1905, 1918 e 1919, in Mesquita, A. P. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensino Público de Filosofia – perspetivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Marques, T. (2015). *Construção social*. Recuperado de URL http://compendioemlinha.letras.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/07/marques_2015_construcao_social1.pdf
- Martins, A. R. (2014). *O Programa de Filosofia de 1992*, in Ferreira, M. L. & Mesquita, A. P. (org.). *Ensino Público de Filosofia – perspetivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Medeiros, E. (s/d). *Filosofia da educação e ensino da filosofia. Que relação?*.

- Miranda, L. & Morais, C. (2009). *Mapas conceptuais como estratégia de ensino e aprendizagem*. Recuperado de URL https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1630/1/AA2009_MapasConceptuaisEstrategiaEnsinoAprendizagem.pdf
- Morais, M. T.; Dominguez, C.; Lopes, J. P. & Silva, M. H. (2015). *O ensino de competências argumentativas em filosofia através do método controversia construtiva*, In Dominguez, Caroline et al. (Eds.), *Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais*. Vila Real: UTAD.
- Morão, A. (1989). *Hegel - Sobre o Ensino da Filosofia*. Recuperado de URL http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf
- Moura, A. (2015). *Aprendizagem móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula*. Recuperado de URL https://www.researchgate.net/publication/317953265_Aprendizagem_Movel_e_ferramentas_digitais_para_inovar_em_sala_de_aula
- Murcho, D. (s/d). *Ensino da Filosofia e Exegese*. Recuperado de URL <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7219&mid=2>
- Murcho, D. (2003). *O Lugar da Lógica na Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Murcho, D. (2003). *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Nogueira, L. (2013). *O ensino da filosofia entre os exames e os manuais*. Coimbra: Apf. Recuperado de URL http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/LuisaNogueira_EnsinoFilosofia.pdf
- Novelli, P. G. A. (2006). *O ensino da filosofia segundo hegel: contribuições para a atualidade*. Recuperado de URL <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29419.pdf>
- Pedroso, J. V. (2015). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação. Recuperado de URL http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_mo

veis2016.pdf

- Pereira, M. (2016). *O Conetivismo e as suas Implicações nas Noções de Aprendizagem e Conhecimento*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de URL https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5573/1/TMCEM_MClaraPereira.pdf
- Pinto, A. C. (2001). *Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla*. Recuperado de URL http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/15_pergunt_escolha_multipla.pdf
- Pinto, M. J. V. (2013). *António Sérgio*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Pinto, M. J. V. (2013). *Platão*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Platão, (s/d). *Apologia de Sócrates*. Recuperado de URL <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000065.pdf>
- Polónio, A. (2010). *Lógica Formal no Ensino Secundário: o que estudar?* In H. Ribeiro, & J. Vicente (Org.), *O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Ramos, C. A. (2007). *Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel?*. Recuperado de URL http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000200013
- Reis, A. (1984). *Filosofia 12*. Porto: Contraponto.
- Rodrigues, L. E. (2006). *Internismo e externismo fundacionalistas: o que são?* . Recuperado de URL http://criticanarede.com/epi_internalismo.html

- Rodriguez, R. (1986). *Perspectivas e impasses*. Recuperado de URL <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1367.pdf>
- Rousseau, J. -J. (2004). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rua, F. (2013). *Michel Serres*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. R., Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Ruas, P. (2004). *Lógica e Epistemologia*, in Atas de caparide, Centro para o Ensino da Filosofia - Sociedade Portuguesa de Filosofia. Recuperado de URL <https://pt.slideshare.net/apaucos/para-a-renovacao-ensino-filosofiacaparide>
- Rudisill, J. (2011). *Teaching Philosophy - The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy*. Recuperado de URL [https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/\\$FILE/teachphil_2011_0034_0003_0049_0079.pdf](https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/$FILE/teachphil_2011_0034_0003_0049_0079.pdf)
- Russ, J. (1992). *Les méthodes en Philosophie*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Russell, B. (1926). *On Education, especially in early childhood*. Recuperado de URL http://russell-j.com/beginner/ON_EDU-TEXT.HTM
- Russell, B. (2000). *As funções de um professor*, In Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sá, A. F. (2013). *Filosofia e ensino de filosofia*. Coimbra: Apf. Recuperado de URL http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/AlexandreSa_FilosofiaEnsinoFilosofia.pdf
- Santiuste, V.; Velasco, F. (1984). *Didáctica de la Filosofía – teorías, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Santo Agostinho (s/d). *O Mestre*. Recuperado de URL <https://pt.scribd.com/doc/101444065/o-Mestre-Santo-Agostinho>
- Santos, L. R. (1995). *Descartes – Princípios da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.

- Santos, L. R.. (2012). *Kant e a ideia de uma história filosófica da filosofia*, In Ferreira, M. L. R., Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- São Boaventura, *Breviloquium*. Recuperado de URL <https://pt.scribd.com/document/81234816/The-Breviloquium>
- Saraiva, A. (s/d). *Filosofia*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Sérgio, A. (1974). *Prefácio* a Russell, B. , Os problemas da Filosofia. Coimbra: Arménio Amado.
- Serrão, A. V. (2013). *Hegel*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Serres, M. (2011). *Petite Poucette. Les nouveaux défis de l'éducation*. Recuperado de URL <http://academie-francaise.fr/petite-poucette-les-nouveaux-defis-de-leducation>
- Sherringham, M. (2004). *L'enseignement scolaire de la philosophie en France*. Recuperado de URL <http://studylibfr.com/doc/2004188/l-enseignement-scolaire-de-la-philosophie-en-france>
- Silva, A. (1945). *Sete cartas a um jovem filósofo*. Recuperado de URL <http://arquivo.esec.ips.pt/esec/destaques/agsilva/Cartas%20Agostinho.pdf>
- Simas, J.; Salvador, L.; Cardoso, A.; Morão, A.; Costa, A. & Moreira, J. M. (2014). *Ousar Saber, 11.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Soëtard, M. (2010). *Jean-Jacques Rousseau*. Recuperado de URL <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>
- Spadaro, M. C. (2012). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Universidad nacional de La Plata. Recuperado de URL <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>
- Teixeira, P. (2013). *Lógica Formal e Ensino da Filosofia – Que Relação?*.

Universidade do Porto, Faculdade de Letras

- Tozzi, M. (s/d). *Une approche par compétences en philosophie?*. Recuperado de URL <http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm>
- UNESCO (2007). *Philosophy - A School Of Freedom*. Recuperado de URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>
- UNESCO (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Recuperado de URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214089e.pdf>
- Valentim, H. (2009). *Para uma compreensão do m-learning*. Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de URL https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf
- Vasconcelos, T. (s/d). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência. Recuperado de URL https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vaz, F.; Veríssimo, L. (2014). *Filosofia 10.º*. Lisboa: Santillana.
- Vicente, J. N. (1992). *Subsídios para uma didática comunicacional no ensino-aprendizagem de Filosofia*, in *Revista de Filosofia da Universidade de Coimbra*. Recuperado de URL https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/subsidios_para_uma_didactica
- Vicente, J. N. (2005). *Didáctica da Filosofia - Apointamentos e materiais de apoio às aulas*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- Vicente, J. N. (2010). *Do primado de uma “logica utens” sobre uma “logica docens” no ensino da filosofia na educação secundária*. Comunicação proferida no Colóquio “O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia”. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vicente, J. N. V. (2012). *O programa de filosofia de 2001: uma reformulação*

sem ruptura e uma reformulação com inovação, in Ferreira, M. L. R. (coord.), Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Vicente, J. N. (2014). *O Programa de Filosofia do 12.º ano (1995)*, in Mesquita, A. P. & Ferreira, M. L. (org.). Ensino Público de Filosofia – perspectivas programáticas e ideológicas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Ximenez, M. T. (2013). *Lyotard*, in Pinto, M. J. V. & Ferreira, M. L. (org.). Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Ximenez, M. T. (2014). *O Projeto de Programa de Introdução à Filosofia de 1990 (Programa Carrilho)*, in Mesquita, A. P. & Ferreira, M. L. (org.). Ensino Público de Filosofia – perspectivas programáticas e ideológicas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.